

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

MARIA CAROLINA XAVIER DA COSTA

**ENTRE ILHAS E CONTINENTE: UM OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE O
COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE**

NATAL

2026

MARIA CAROLINA XAVIER DA COSTA

**ENTRE ILHAS E CONTINENTE: UM OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE O
COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante

NATAL
2026

Costa, Maria Carolina Xavier da.

C838e Entre ilhas e continente : um olhar interseccional sobre o combate à violência de gênero contra mulheres negras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte / Maria Carolina Xavier da Costa. – 2026.

197 f. : il. Color.

Tese (doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2026.

Orientadora: Dra. Ilane Ferreira Cavalcante.

1. Violência de gênero. 2. Interseccionalidade (Sociologia). 3. Mulheres negras. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

SIBi/IFRN

CDU 364.632-055.2

MARIA CAROLINA XAVIER DA COSTA

**ENTRE ILHAS E CONTINENTE: UM OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE O
COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Profissional, do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do
Norte, em cumprimento às exigências legais como
requisito parcial à obtenção do título de Doutor em
Educação.

Tese apresentada e aprovada em 10/02/2026, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



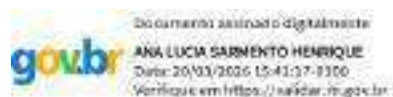
Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante - Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Profa. Dra. Elizama das Chagas Lemos – Titular Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Profa. Dra. Daiany Ferreira Dantas – Titular Externo
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Profa. Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique – Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. José Mateus do Nascimento – Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Profa. Dra. Caroline Felipe Jango da Silva – Suplente Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo



Prof. Dr. Bruno Rafael Costa Venancio da Silva – Suplente Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico a todas as irmãs que navegaram e navegam pelo mar da interseccionalidade.
E à Menina Benigna Cardoso da Silva, que se fez farol espiritual em minha travessia doutoral.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Valéria Cristina Xavier da Costa e Clodoaldo José da Costa, por serem meu primeiro cais. Sem o solo firme que me ofereceram, eu não teria tido a coragem de me lançar ao mar. Obrigada por acreditarem na minha viagem.

A João Gomes da Silva, que em diversos momentos se fez múltiplo, agindo como tripulação, porto e bússola. Obrigada por segurar o leme comigo nos dias de tempestade, quando tinha vontade de abandonar o navio. Essa viagem só se tornou mais tranquila porque escolhemos navegar juntos nesta vida.

À Ilane Ferreira Cavalcante, que se fez farol em toda a viagem. Sua orientação iluminou meu caminho e provou que a pós-graduação pode ser um trajeto mais leve e humano. Tive a sorte de ter ao meu lado uma orientadora e amiga sensível, e atenta ao lugar social que eu ocupo.

À Ricarla, que me ajudou a decifrar as correntes internas. Graças à sua presença, entendi quem sou, qual é o mundo que habito e a importância do lugar que ocupo.

À CAPES, pelo papel fundamental nesta jornada, garantindo que as velas se mantivessem erguidas com as bolsas de Demanda Social e de Doutorado Sanduíche.

À Anahí Guelman e Avelino Aldo de Lima Neto, que guiaram meu caminho sob as águas do Programa Abdias Nascimento. A experiência do doutorado sanduíche na Argentina foi uma travessia inesquecível, que possibilitou um crescimento pessoal e profissional enorme.

À banca examinadora, pela generosidade de dedicar seu tempo à leitura deste diário de bordo.

Às mulheres e intelectuais negras que me antecederam e prepararam o caminho para que eu pudesse me infiltrar no ambiente acadêmico. Minha escrita é uma extensão de outras vozes que resistiram no passado.

Ao Observatório da Diversidade e todos os amigos que conquistei ao longo de minha jornada acadêmica: Rafaela, Robério, Larissa, Ana Cláudia, Ana Cristina, Ana Kamily, Suély, Alanderson e Eduardo. Navegar com vocês tornou o caminho menos solitário.

Aos amigos da turma de 2023, companheiros de bordo que compartilharam as aflições da pós-graduação, em especial: Ramon, Júlio, Ênio, Jeanne, Ivickson e Emerson.

A todas as professoras e professores do PPGE, com um carinho imenso à querida Lenina, cuja presença e ensinamentos guardo com grande afeto. Estendo minha gratidão à coordenação do programa, que sempre esteve atenta às rotas e aos processos ao longo de minha viagem acadêmica.

Aos entrevistados da pesquisa, vozes que, mesmo permanecendo no anonimato por questões éticas, foram faróis que deram rumo à pesquisa. Sem seus relatos, a navegação não teria destino, nem chegaria ao porto.

Ao mar, que se fez poesia, sustento e vida. Minha jornada começa, termina e sempre recomeçará em sua imensidão.

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata do lixo da sociedade brasileira, pois assim determina a lógica da dominação [...] porque o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós sabemos) domesticar? O risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (*infans* é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.

(Gonzalez, 2020, p.77-78)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas ligadas ao combate da violência de gênero contra mulheres negras no IFRN. Seu objetivo geral é investigar as práticas pedagógicas ligadas ao combate da violência de gênero contra mulheres negras no IFRN sob a perspectiva da formação humana integral e da interseccionalidade. Desse modo, os objetivos específicos são: (1) conhecer as práticas pedagógicas no contexto das questões sobre violência de gênero contra mulheres negras na Educação Profissional à luz da interseccionalidade; (2) mapear grupos, coletivos, apoios, observatórios que dialoguem sobre o combate à violência de gênero contra mulheres negras no IFRN e conhecer suas ações de conscientização e acolhimento; (3) compreender, apoiando-se nos relatos dos entrevistados/das, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos principais grupos e coletivos mapeados, voltadas ao combate da violência de gênero contra mulheres negras no IFRN. A metodologia adotada segue uma abordagem qualitativa e documental, pois analisa documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), resoluções, portarias de criação de núcleos e regimentos dos núcleos. A coleta de dados foi realizada em duas etapas, a primeira baseada na aplicação de um formulário *Google* que mapeou os grupos investigados. A segunda se constituiu por meio de três entrevistas narrativas no formato *on-line*, com os membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade (NEGêDi), do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e do Observatório da Diversidade. Para a análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva conforme proposta por Moraes e Galiuzzi (2016) e Moraes (2003). Em todo o processo de construção da tese, nos embasamos nas premissas e constructos centrais da interseccionalidade, além de construirmos uma luneta interseccional para guiar o percurso de nossa pesquisa. O estudo também dialoga com a arte, por meio da apreciação do curta-metragem *Gravetos* (2022) e construção de uma ficha sobre a obra. Os resultados revelam práticas de ensino, pesquisa e extensão que, embora descritas como incipientes e pontuais por alguns entrevistados, demonstram significativa potência transformadora. As narrativas evidenciam a urgência de uma transformação estrutural, sistêmica, cultural, financeira e burocrática em nível institucional. Além disso, a interseccionalidade se mostrou ferramenta importante para pensar sobre o enfrentamento à violência de gênero contra mulheres negras no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Palavras-chave: Violência de gênero; Práticas pedagógicas; Mulheres negras; Formação humana integral; Interseccionalidade.

ABSTRACT

This research has as object of study the pedagogical practices related to combating gender violence against black women in IFRN. Its general objective is to investigate the pedagogical practices linked to the fight against gender violence against black women in IFRN from the perspective of integral human formation and intersectionality. Thus, the specific objectives are: (1) to know the pedagogical practices in the context of issues on gender violence against black women in Professional Education in the light of intersectionality; (2) to map groups, collectives, supports, observatories that dialogue on the fight against gender violence against black women in IFRN and know their actions of awareness and reception; (3) understand, based on the reports of the interviewees, the pedagogical practices developed by mapped groups and collectives, aimed at combating gender violence against black women in IFRN. The methodology adopted follows a qualitative and documentary approach, because it analyzes institutional documents, such as the Institutional Development Plan and the Pedagogical Political Project, resolutions, orders of creation of nuclei and regiments of the nuclei. The data collection was carried out in two steps, the first based on the application of a Google form that mapped the investigated groups. The second was constituted through three narrative interviews in online format, with members of the Center for Studies and Research in Education, Gender and Diversity (NEGêDi), the Center for Studies and Research Afro-Brazilian and Indigenous (NEABI) or the Observatory of Diversity. For data analysis, we used the Discursive Textual Analysis as proposed by Moraes and Galiazzi (2016) and Moraes (2003). The whole process of construction of the thesis is based on the premises and central constructs of intersectionality. In addition to building an intersectional telescope to guide the course of our research. The study also dialogues with art, through the short film *Twigs* (2022) and construction of an appraisal sheet of the work. The results reveal teaching, research and extension practices that, although described as incipient and punctual by some interviewees, demonstrate significant transformative power. The narratives highlight the urgency of a structural, systemic, cultural, financial and bureaucratic transformation at the institutional level. In addition, intersectionality has been shown to be an important tool for thinking about addressing gender-based violence against black women in the context of Vocational and Technological Education.

Keywords: Gender violence; Pedagogical practices; Black women; Integral human formation; Intersectionality.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição das informações relacionadas ao sexo, função e o cargo que ocupa no IFRN	124
Tabela 2 - Número de servidores, segundo o sexo, titulação e o cargo que ocupa no IFRN.	125
Tabela 3 - Número de servidores, segundo o <i>campus</i> de exercício e o cargo que ocupa no IFRN.	126
Tabela 4 - Número de servidores, conforme a participação em algum espaço, e se nesses espaços existe alguma ação para as mulheres negras.	127
Tabela 5 - Quantidades de membros do Observatório da Diversidade por formação acadêmica.	135
Tabela 6 - Quantidades de membros do NEGêDi por formação acadêmica.	138

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Sequência 1 – Gravetos.....	16
Figura 2- Maré cheia e maré seca.	19
Figura 3 - Atlântico vermelho.....	20
Figura 4 - Sankofa.	23
Figura 5 - Mapa mental da pesquisa.	26
Figura 6 - Etapas metodológicas da pesquisa.	31
Figura 7 - Um corpo interseccionado.	33
Figura 8 - Qual ciência é a luz da verdade?.....	34
Figura 9 - Progresso, salvação e amor?	35
Figura 10 - Sequência 4 - Tatear e dar-se conta da realidade.	39
Figura 11 - Caminho metodológico	42
Figura 12 - Luneta interseccional.	44
Figura 13 - Sequência 2 - Uma entrada de ancoragem e voo sob uma superfície de vulnerabilidade	46
Figura 14 - Arquitetura cognitiva da interseccionalidade.....	50
Figura 15 - Premissas principais para ver a interseccionalidade como paradigma.	56
Figura 16 – Sequência 3 – A dor da violência interseccionada.	58
Figura 17 - As intersecções da pesquisa.	59
Figura 18 - Pirâmide entrelaçando gênero, raça e classe social.	65
Figura 19 - Pirâmide entrelaçando gênero, raça e classe social na perspectiva brasileira.	65
Figura 20 - As filhas de Eva.	67
Figura 21 - Ama de leite com criança.....	72
Figura 22 - Sequência 4 - Rabiscar/registrar a violência.....	86
Figura 23 - Caminho metodológico do estado do conhecimento	90
Figura 24 - Análise Textual Discursiva do PDI e PPP.....	106
Figura 25 - Mapeamento dos espaços promotores de práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra mulheres negras no IFRN.....	128
Figura 26 - Sequência 5 - Por práticas pedagógicas que reescrevam as narrativas violentas.....	129
Figura 27 - ATD dos documentos sobre os espaços escolhidos após o formulário <i>Google</i> . ..	133
Figura 28 - Análise Textual Discursiva das entrevistas.	144
Figura 30 - Sequência 6 - Apoio mútuo.....	165

Figura 31 - Por práticas pedagógicas que floresçam.	171
--	-----

QUADROS

Quadro 1 - Construtos centrais na investigação.	54
Quadro 2 - Dados gerais sobre os artigos coletados no Periódicos Capes.	91
Quadro 3 - Dados sobre metodologia e teoria dos artigos.....	98
Quadro 4 - Compreensão da violência de gênero, seus entrelaces com a Educação Profissional e presenças/ausências da interseccionalidade nos artigos estudados.....	100
Quadro 5 - Perguntas feitas no formulário <i>Google</i>	123
Quadro 6 - Espaços e práticas pedagógicas mapeadas ao longo da pesquisa.....	130
Quadro 7 - Fases da entrevista narrativa.	142
Quadro 8 - Limites para combater a violência de gênero contra as mulheres negras.	147
Quadro 9 - Ações/práticas pedagógicas de combate à violência de gênero identificados nos discursos dos entrevistados.....	154
Quadro 10 - Avanços institucionais identificados nos discursos do entrevistados.....	162
Quadro 11 - Transformações esperadas identificadas nos discursos do entrevistados.....	162

SUMÁRIO

1 PARA EMBARCAR: RECONHECENDO OS GRAVETOS DA TRAVESSIA	15
1.1 O MAR DA NAVEGAÇÃO: AS ÁGUAS DO ATLÂNTICO COMO FONTE DE VIDA, DOR, SUSTENTO E LINGUAGEM.....	18
1.2 O MAPA DA VIAGEM: ASPECTOS METODOLÓGICOS PRELIMINARES	24
2 COMO NAVEGAR?	33
2.1 A LUNETA E A ARTE: AJUSTANDO AS LENTES INTERSECCIONAIS PARA NOS LOCALIZAR NO MAR QUE NAVEGAMOS.....	38
2.2 UMA BÚSSOLA PARA A TRAVESSIA: A INTERSECCIONALIDADE E OS MARCADORES SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	46
2.3 O LEME DA EMBARCAÇÃO: VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOB UMA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE E INTERSECCIONALIDADE	66
3 IÇAR VELAS, RECOLHER ÂNCORAS E COMEÇAR A VIAGEM: ESTADO DO CONHECIMENTO E ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS NO IFRN	86
3.1 REMANDO CONTRA A MARÉ: UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES.....	87
3.1.1 Ajustando a rota: etapas metodológicas do estado do conhecimento	89
3.1.2 O que a maré trouxe: perfil geral dos artigos.....	91
3.1.3 Violência de gênero e interseccionalidade na Educação Profissional: presenças e ausências nos estudos acadêmicos do Portal de Periódicos da CAPES.....	100
3.2 NAVEGANDO EM ÁGUAS TURVAS: DESVELANDO O INVISÍVEL NAS QUESTÕES SOBRE COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS SOB UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL NOS DOCUMENTOS DO IFRN	103
3.1.1 Entre o explícito e o implícito: situando alguns aspectos sobre formação humana integral e a interseccionalidade	107
3.1.2 Desvelando o invisível: as possibilidades de práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra mulheres negras no PDI e PPP do IFRN	112

4 NAVEGANDO À DERIVA EM ALTO MAR: MAPEAMENTO DOS ESPAÇOS PROMOTORES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS NO IFRN	121
4.1 OS FARÓIS - ANÁLISE DOCUMENTAL DOS ESPAÇOS PROMOTORES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO DO IFRN..	129
4.1.1 Observatório da Diversidade: um espaço para fomentar e divulgar as experiências relativas à educação para a diversidade	134
4.1.2 NEGêDi: um espaço para promover estudos sobre gênero, raça, etnia, feminismo, diversidade sexual e anti-capacitismo.....	137
4.1.3 Os NEABI: espaços de desenvolvimentos de práticas de combate às desigualdades étnico-raciais.....	139
5 TERRA À VISTA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO IFRN SOB UM OLHAR INTERSECCIONAL.....	141
5.1 NAVEGANDO EM MARÉS REVOLTAS: OS LIMITES PARA AS AÇÕES DE COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS NO IFRN..	146
5.2 ATRACAR NAS ILHAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS NO IFRN.....	153
5.3 A UTOPIA DO CONTINENTE E A LUTA DAS ILHAS: AVANÇOS E PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS	159
6 CHEGAR AO PORTO, BAIXAR AS VELAS E FUNDEAR A ÂNCORA	167

1 PARA EMBARCAR: RECONHECENDO OS GRAVETOS DA TRAVESSIA

A dor da perda da pátria, dos entes caros, da liberdade foi sufocada nessa viagem
pelo horror constante de tamanhas atrocidades.
Não sei ainda como resisti – é que Deus quis poupar-me para provar a paciência de
sua serva com novos tormentos que aqui me aguardavam.
(Reis, 2019, p. 80)

De forma potente, Maria Firmina dos Reis dá voz e humaniza a escravizada africana Preta Susana em *Úrsula*, romance publicado em 1859, antes mesmo de *Navio Negreiro*, poema de Castro Alves lançado em 1870. A Preta Susana externaliza sua dor pela perda da pátria e de seus entes queridos e junto a isso o fim de sua liberdade, sufocada pelos horrores e atrocidades cometidas ao longo da viagem feita em um navio negreiro. A escravizada descreve de modo mais minucioso a crueldade do tráfico de pessoas que foram sequestradas na África e transportadas para terras desconhecidas nos porões dos tumbeiros:

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos às praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. Davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água (Reis, 2019, p. 80).

A travessia violenta sofrida pela Preta Susana contou com tempo de 30 dias de tormentos dentro do porão de um navio sujo. Tudo o que é necessário para viver dignamente faltou nessa viagem, o ar não circulava em abundância, o que dificultava a respiração; a água era imunda, podre e dada em pouca quantidade; a comida foi descrita como porca e má, faltando nos dois últimos dias de travessia. Os corpos das pessoas carregadas no navio eram amarrados em pé e acorrentados como animais, por medo das revoltas ocorrerem. Indignada a escravizada exclama: “É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos!” (Reis, 2019, p. 80).

A Preta Susana recrimina males que ainda assombram e permeiam nossa sociedade. Males provenientes do processo colonizador e da escravidão. Sua dor tem sido perpetuada em outras mulheres, uma dor da pele interseccionada com o gênero e a classe. Sua dor dói em minha pele, em minhas experiências e acredito que na de muitas outras mulheres, pois os porões dos navios, os senhores de engenhos, a casa grande, os capatazes e feitores ainda existem no século XXI, eles só mudaram suas roupagens e infelizmente, principalmente as pessoas negras

sentem o peso da dor proveniente desses personagens. Diante disso, neste diário de bordo (tese), tomaremos a dor da mulher negra como ponto de partida, sendo assim, este trabalho convida a embarcar em uma travessia no mar das práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra mulheres negras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) sob a perspectiva da formação humana integral e da interseccionalidade. De antemão aviso, marés altas e baixas virão, navegaremos em águas turvas, poderemos ficar à deriva em alto mar e até remaremos contra a maré, mas encontraremos faróis para nos ajudar a enxergar a terra e chegar ao porto.

Para ajudar na localização durante nossa viagem, navegaremos com a auxílio da arte, que será um instrumento importante para enxergar a realidade. Uma das produções artísticas que analisamos foi o curta-metragem *Gravetos* (2022)¹ produzido pelo Observatório da Diversidade que retrata as violências sofridas por estudantes mulheres e LGBTQIA+ no Ensino Médio Integrado (EMI). Antes de começar a jornada demoremos nosso olhar por alguns minutos nas cenas iniciais do curta. Em primeiro plano, em posição de ângulo frontal e com um o toque musical leve a câmera enquadra uma mão jovem que escreve o nome “Gravetos” com um pedaço de carvão em uma parede de aspecto gasto.

Figura 1 – Sequência 1 – Gravetos.



Fonte: *Gravetos* (2022).

A superfície de escrita é uma parede, que representa um suporte físico geralmente não utilizado para esse propósito. Sendo assim, o ato de escrever na parede simboliza uma quebra do padrão, um gesto de resistência, subversão e afirmação. Essa ação constrói uma narrativa de que os mais vulneráveis precisam ser vistos e suas histórias devem ser registradas, mesmo que em uma parede marcada pelo desgaste do tempo, tendo em vista que mesmo na cor branca ela

¹ O curta-metragem está disponível no canal do YouTube do Observatório da Diversidade. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VIM_OkFPeRw. Acesso em 27 jun. 2024.

apresenta traços de desgaste e necessidade de manutenção da pintura. Ao mesmo tempo, o ato de escrever na parede constitui um processo de registro, um gesto de deixar a marca da jovem em algum lugar. É algo íntimo, mas também público, pois expressa uma necessidade de comunicação ao deixar uma marca que pode ser observada no futuro, fortalecendo a memória da história de quem escreve.

A palavra “Gravetos” também chama atenção, remetendo à natureza e, ao mesmo tempo à fragilidade e ao final do ciclo da vida de uma planta. Os gravetos são pequenos pedaços secos e finos de madeira que caem das árvores, simbolizando fragilidade e leveza. Representaria algo quebrado, separado da árvore, mas ainda pertencente a ela. Mesmo estando quebrados, os gravetos são importantes para a dinâmica do ecossistema, pois podem proteger as raízes das árvores. Além disso, são uma fonte de energia renovável, visto que permitem acender facilmente uma fogueira. Por queimarem rapidamente, os gravetos ajudam a inflamar pedaços maiores de madeira, o que destaca sua utilidade mesmo em sua aparente fragilidade.

As estesias que me afloram em torno dessa cena estão ligadas aos momentos de violência. Os corpos que sofrem violência, como os de mulheres negras, apresentam uma vulnerabilidade, uma fragilidade, mas, ao mesmo tempo, assim como os gravetos, esses corpos têm uma força simbólica. Considerando que os gravetos podem ser reutilizados para criar algo novo, proteger o solo ou acender o fogo, eles representam a força humana de se reerguer e transformar um momento de dor e violência em força e ação. Além disso, os gravetos são objetos que se rompem das árvores, da mesma forma, quando uma mulher negra sofre violência, há um rompimento em sua história de vida, que fica eternamente marcada por aquele momento de dor. Sendo assim, os corpos de mulheres que sofrem violência e os gravetos podem ser frágeis e carregar marcas de rompimentos, mas ambos têm o poder de reacender a vida e se transformar com o tempo.

São esses gravetos, mulheres negras, que iluminam as práticas pedagógicas de combate à violência de gênero (alvo de nossa exploração nesse diário de bordo). Como pequenos pedaços de madeira seca que guardam o potencial de acender uma chama, essas mulheres representam a força vital do pontapé inicial de nossa viagem. Esses gravetos são fonte de energia que aquecem e iluminam os caminhos dos grupos que iremos investigar ao longo de nossa jornada. São elas que mesmo carregando as marcas de rompimento e fragilidades reacendem a vida e dão propósito aos grupos investigados.

1.1 O MAR DA NAVEGAÇÃO: AS ÁGUAS DO ATLÂNTICO COMO FONTE DE VIDA, DOR, SUSTENTO E LINGUAGEM

Eu amo a falta
De silêncio
Do mar
Odoyá, Odoyá, Odoyá
Na maré seca
Eu deito
Pra levantar
Eu amo a falta
De silêncio
Do mar
Odoyá, Odoyá
Na maré cheia
Eu canto
Na maré cheia
Eu canto
Pra levantar
Na maré seca
Eu deito
Na maré seca
Eu deito
Odoyá, Odoyá, Odoyá, Odoyá
(Falta de Silêncio – Lia de Itamaracá)

Antes de entrar no lócus da presente pesquisa, eu² preciso falar um pouco de minha história. Começo por me situar geograficamente, sou sul-americana, brasileira, nordestina, norte-rio-grandense, nasci em um hospital de Natal, mas fui criada entre a Praia de Santa Rita (Extremoz) e o bairro da Redinha, ou seja, me considero nativa da praia com história na capital. Habito um bairro periférico, marcado pela desigualdade social, tráfico de drogas e violência. Sou uma mulher negra, que se identifica com seu gênero de nascença, pesquisadora e professora

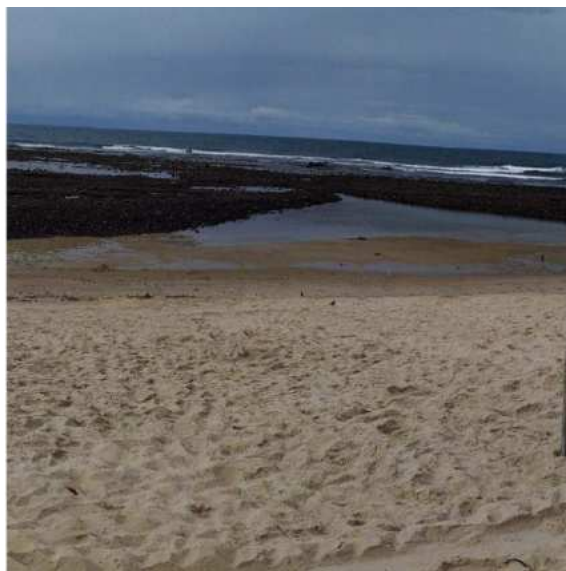
² Ao longo do texto deslizarei entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. Utilizarei o “Eu”, principalmente, em momentos de maior proximidade e conexão com aquilo que escrevo. Além disso, será possível perceber o uso do feminino em alguns momentos do texto, como uma forma de me mostrar enquanto uma mulher pesquisadora. O que quero com esse posicionamento é me mostrar enquanto pesquisadora que está bem próxima de seu objeto, me mostrar enquanto mulher negra que já vivenciou a violência de gênero e que hoje faz ciência no IFRN como estudante. Esses deslizamentos de linguagem e mostras de feminino também estão interligados às características dos estudos interseccionais, como é o caso da obra *Pensamento Feminista Negro* (2019), de Patrícia Hill Collins. Nesta obra a autora inicia seus estudos sobre Interseccionalidade e relata que ao pesquisar sobre as mulheres negras estadunidenses precisou construir e aplicar em seu trabalho padrões e diretrizes para avaliar o pensamento feminista negro de seu país. Para isso, a autora considera a experiência vivida das mulheres negras como ponto importante, precisando rejeitar pronomes como elas/seus/suas ao falar sobre as mulheres estadunidenses negras em substituição de nós/nos/nossos/nossas. A autora ressalta que usar pronomes de distanciamento (elas/seus/suas) para falar de um grupo a que ela pertence pode reforçar suas credenciais como pesquisadora e dar credibilidade em ambientes acadêmicos, mas para a autora assumir essa posição de aparecer no texto e de se aproximar do objeto é um princípio epistemológico fundamental do pensamento feminista negro, tendo em vista que ao fazer isso ela estará inspirando pesquisadoras a resistir à opressão e ao posicionamento científico tradicional.

de História por formação. Sou filha de barraqueiros³, minha mãe é uma mulher negra casada com um homem branco que deu à luz a uma filha “morena” ou “queimada do sol”, mas nunca vista por minha família como negra, pois nasci com os traços do rosto finos como os do meu pai e a pele mais clara, sendo nomeada por alguns familiares e por minha certidão de nascimento como branca.

É relevante, ainda, propor uma imersão na música *Falta de silêncio*⁴, de Lia de Itamaracá, cuja letra é epígrafe desta seção e me intrigou, pois traduz a movimentação constante do mar que é decorrente dos movimentos orbitais impostos pela terra sobre as águas. Diante da música, pergunto: você já parou para escutar o mar? O mar não faz silêncio em momento algum, está sempre em movimento e faz barulhos constantes. Quando for à praia, escute o mar.

Assim como Lia de Itamaracá, eu amo a falta de silêncio do mar, inclusive estou escrevendo o presente tópico de frente para o mar, para o meu mar, o mar onde cresci e que me viu crescer, que acompanhou minhas fases e marés, que me viu bebê e até mesmo banhou minha mãe enquanto eu estava em seu ventre. O mar que, mesmo mudando as águas todos os dias, ainda continua o mesmo para mim. Vos apresento o meu mar, o meu lugar, na figura 2 podemos apreciar um recorte da praia de Santa Rita, localizada em Extremoz, no litoral norte do Rio Grande do Norte.:

Figura 2 - Maré cheia e maré seca.



Fonte: acervo da autora.

³ Meus pais são donos de uma barraca (comércio) de praia.

⁴ Para uma melhor apreciação da presente seção sugiro assistir o clipe da música que está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qS29Bi28Lp0>. Acesso em: 10 out. 2023.

As águas desse mar são do Atlântico, as mesmas onde me banhei desde quando estava no ventre de minha mãe. Minha conexão com o mar talvez seja ancestral, pois esse foi o meio pelo qual meus ancestrais negros foram arrancados de suas terras e trazidos para sofrer a dor da escravidão em solo brasileiro, como bem ressalta Akotirene (2020, p. 15) “No mar Atlântico temos o saber duma memória salgada de escravismo, energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano”. Rosana Paulino, intelectual e artista visual negra, me emocionou com a exposição *Atlântico vermelho* (2016). Na figura 3, trago uma das obras cujo nome é o mesmo da exposição. A obra é feita com técnicas de impressão digital em tecidos e costuras, com ela é possível sentir a dor do Atlântico, cujas águas foram tingidas por sangue negro no processo de travessias dos navios negreiros durante o período de escravidão.

As imagens costuradas são como suturas, que na linguagem médica, são pontos cirúrgicos responsáveis por manter vasos sanguíneos, músculos e pele unidos para contribuir com o processo de cicatrização de um ferimento. É possível visualizar a costura de imagens de corpos negros. No canto superior esquerdo temos a fotografia de uma mulher negra com efeito de sombra ou negativo, a mesma foto se repete e ao seu lado enxergamos o rosto da jovem manchado por uma tinta vermelha, que se liga a uma costura com o nome da obra “Atlântico vermelho” e também faz conexões com um feto, e navios marcados pela coloração vermelha. À direita visualizamos pessoas escravizadas trabalhando com cana de açúcar, alimento que deu sustento à economia colonial, logo abaixo é possível identificar um coração costurado a mais dois navios manchados pelo vermelho sangue.

Figura 3 - Atlântico vermelho.



Fonte: Paulino (2016).

Para mim a imagem é forte, emocionante e brutal, no primeiro contato com ela eu senti

dores físicas como entalo na garganta, palpitações no coração e me emocionei. Meu corpo se costurou na obra como suturas e pude sentir a dor do Atlântico marcado pelo vermelho sangue de povos africanos. Esse mar tem presenciado o despedaçamento e ferimento de corpos há muitos anos, ele representa a abertura de portas para a escravidão, tendo como alvo a exploração de corpos negros. Nossos corpos são marcados por essas dores, por isso que a obra me emociona e afeta meu corpo. Até hoje essas dores do Atlântico e da escravidão ressoam em nossos corpos através do racismo estrutural que dificulta a nossa entrada em diversos espaços.

Apesar das dores que emanam desse Atlântico, convivi por toda a minha vida com as águas do mar e o movimento das marés sempre foi peça chave para a economia de minha família, visto que os dias de maré cheia eram sinônimos de barraca lotada, agitação, dinheiro, correria, muita louça na pia, danças aceleradas de panelas e bandejas, ou seja, dias em que meus pais cantavam para levantar e trabalhar. Contudo, os dias de maré seca são sinônimos de poucas pessoas circulando, inércia, impaciência, pouco dinheiro, pia e fogão vazios, esses são os momentos de deitar e descansar.

Outro ponto me chama atenção na música de Lia de Itamaracá, a expressão “Odoyá”, uma saudação à Iemanjá, a rainha do mar. Mesmo tendo crescido em uma família colonizada pela religião católica, me ensinaram desde cedo que antes de entrar no mar eu deveria pedir permissão e me benzer, porque com água do mar não se brinca, diz minha mãe, “água do mar não tem cabelo⁵”. O fato é que independente da religião eu continuo pedindo permissão para entrar no mar, pois acredito na magnitude do poder de quem cuida dele e respeito essa natureza, além de estar entrando em um espaço que não é meu propriamente, mas do qual me sinto parte, considerando que nossos entrelaces estiveram presentes em toda a minha vida. Nessa mesma perspectiva, gostaria de pedir permissão às minhas ancestrais mulheres que lutaram e morreram no passado para que hoje eu tivesse a chance de me infiltrar na academia e escrever a presente tese. Gostaria de pedir permissão para entrar no mar das questões de gênero e interseccionalidade, ressaltando que não quero me tornar náufraga, pretendo navegar nesse ambiente cujas marés podem ser cheias, secas e até mortas, mas nunca silenciosas.

Em 2022 iniciei meu tratamento psicológico com uma psicóloga preta, as sessões de terapia foram regadas por muitas lágrimas que estavam presas há bastante tempo. Essas lágrimas foram acompanhadas pela expressão “Eu não consigo falar!”. A minha linguagem estava contida por uma série de questões que têm sido tratadas no meu espaço seguro, que é a

⁵ Expressão popularmente utilizada para se referir ao fato de que no mar não há algo para se segurar, tendo a possibilidade de se afogar.

terapia. O que quero trazer aqui é a dor do meu silêncio, dos silenciamentos impostos, das falas interrompidas, a dor da palavra entalada na garganta, e quando falo disso me refiro também à dor física, pois o silêncio é algo tão forte para mim que me dói fisicamente. Ao longo das sessões de terapia eu partilhava meu desejo de falar, de ser a mulher que verbaliza, que é ativa nos debates e diz o que pensa. Aos poucos tenho conseguido fazer esse exercício tão defendido por Audre Lorde (2021, p. 51):

Passei a acreditar, com uma convicção cada vez maior, que o que me é mais importante deve ser dito, verbalizado e compartilhado, mesmo que eu corra o risco de ser ferida ou incompreendida. A fala me recompensa, para além de quaisquer outras consequências.

Como a autora, venho acreditando que é importante dizer, verbalizar, compartilhar, mesmo que eu não seja compreendida, é preciso transformar o silêncio que me machuca em linguagem e eu espero concretizar isso através das palavras da presente tese. No fim de uma das sessões em que relatava a minha aflição pela dificuldade de fala, a minha psicóloga se direcionou até a sua estante e me entregou o livro *Lugar de fala* (2017) de Djamila Ribeiro. Com seu jeito doce e acolhedor, aquela mulher, que por tantas vezes presenciou as minhas lágrimas, disse que eu precisava entender o meu lugar de fala, saber de onde eu vinha, para compreender minhas dores. Fiz a leitura do livro enquanto aguardava o resultado da aprovação no doutorado. Nesse momento estava me sentindo em um não lugar, sentia um vazio, diversas questões me atingiam: eu voltaria a ser pesquisadora? Eu seria mais uma mestra desempregada? Ou eu me dedicaria ao trabalho dos meus pais e cuidaria de uma barraca de praia?

Por algum tempo eu acreditava que vivia uma dicotomia, de um lado eu era a estudante de graduação/especialização/mestrado e do outro eu era a filha que nos finais de semana estava na barraca de praia ajudando os pais. Sou filha de Valéria Cristina Xavier da Costa, mulher negra com ensino médio completo, que caminhava a pé da Praia de Santa Rita até a Redinha para assistir aula. Meu pai é Clodoaldo José da Costa, homem branco, natural do interior da Paraíba, com ensino fundamental incompleto, viajou para São Paulo e foi Auxiliar de Serviços Gerais (ASG) de um Hotel e posteriormente voltou para o nordeste e conheceu minha mãe em Extremoz, no Rio Grande do Norte. Com 30 reais eles compraram bebidas e foram vender na praia, depois conseguiram dinheiro e montaram uma barraquinha de palha de coqueiro e atualmente têm uma barraca de cimento e tijolo, com guarda-sol, mesas e cadeiras.

Hoje eu não vejo minhas experiências como uma dicotomia, elas são quem eu sou. A filha que escutou da mãe: “Eu não quero que você tenha a minha vida, eu não quero que você

tenha a vida de se queimar na beira de um fogão. Eu quero que você estude para ter uma vida melhor do que a minha”. E escutou do pai: “Eu ainda vou te ver doutora”. E eu estudei, estudei e ainda estou estudando. E serei a primeira doutora da família de minha mãe e a segunda por parte do meu pai.

O que eu quis fazer agora foi um movimento de *sankofa*, ou seja, olhar para o passado, valorizar as raízes, essa noção é proveniente de um ideograma pertencente a um conjunto de símbolos chamados de *adinkra* que são originados dos povos akan da África Ocidental. Cada *adinkra* tem um significado particular e expressa conceitos filosóficos, o significado do ideograma está no voltar para o passado, “voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás” (Nascimento, 2008, p. 31). Na imagem da Figura 4, fotografada na sala de espera da clínica de psicologia que frequento, podemos ver o símbolo, nele identificamos um pássaro que olha para o passado carregando um ovo na boca, o ovo significa o futuro. Ou seja, *sankofa* é um olhar para nossas raízes, construir sobre elas o desenvolvimento, em uma união de passado, presente e futuro.

Figura 4 - Sankofa.



Fonte: acervo da autora.

Ao longo da presente tese farei alguns movimentos de *sankofa*, principalmente por privilegiar uma história que não foi escrita por um grupo dominante, mas buscando ter um olhar sensível aos corpos oprimidos e invisibilizados. Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 23) defende que as histórias são definidas pelo princípio de *nkali*⁶, que prevê “como as histórias são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas” e isso vai depender das estruturas de poder do mundo, que delimitam também se essa história é definitiva. Portanto, pretendemos aqui privilegiar as histórias que envolvem os corpos não hegemônicos, na tentativa de construir uma história diferente. Temos em mente, assim como Adichie (2019), que a história única colabora para a construção de estereótipos, além de roubar a dignidade das pessoas,

⁶ Palavra em igbo cuja tradução quer dizer “ser maior do que outro”.

tornando o reconhecimento da humanidade difícil. Sendo assim, acreditamos que:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade [...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (Adichie, 2019, p. 32).

Precisamos olhar para outros contextos, nos livrar de uma história única e dar voz às muitas histórias, aos muitos corpos não hegemônicos, pois essas histórias importam, assim acreditamos na possibilidade de um empoderamento e humanização e esperamos a construção de práticas pedagógicas integradoras para o IFRN na tentativa de edificar uma “espécie de paraíso” para os corpos oprimidos de nosso Instituto.

Eu poderia não estar aqui, poderia não ter escolhido o espaço acadêmico, um ambiente de poder que me trouxe medo no passado, mas eu escolhi não sucumbir ao medo, ao cansaço, às incertezas e tenho buscado construir o meu lugar. Considero o espaço acadêmico como um lugar de poder, e como mulher negra eu percebo que esse lugar é ainda mais poderoso. Djamila Ribeiro (2019) fala sobre os desafios de estudantes de pós-graduação negros, para além dos obstáculos que são vencidos para entrar em um curso, há o desafio de ter que lidar com o epistemicídio, com o apagamento sistemático de produções feitas por grupos oprimidos, o que contribui com a pobreza dos debates acadêmicos sobre autores e pesquisadores negros e privilégio de um grupo dominante, mesmo que sejamos uma sociedade de maioria negra.

Para finalizar esse tópico e partir para o mapa metodológico, retomo aqui o trecho que trouxe como epígrafe deste trabalho, cito uma parte do ensaio de Lélia Gonzalez (2020), que tem me inspirado e contribuído para minha construção de fala enquanto uma mulher negra e pesquisadora. Me autodeclarando como uma mulher negra, que precisou tornar-se negra (Souza, 2021) e veio de um lugar marcado pelo silêncio histórico e pela invisibilidade, e sabendo que meu povo esteve e está na lata do lixo da sociedade brasileira, por conta da lógica da dominação, nesse trabalho almejo assumir minha própria fala, quero transformar meu silêncio em linguagem (Lorde, 2021) e, parafraseando Lélia Gonzalez (2020), aqui irei falar e numa boa.

1.2 O MAPA DA VIAGEM: ASPECTOS METODOLÓGICOS PRELIMINARES

Entre os anos de 2020 e 2022 desenvolvi, no âmbito do Programa de Pós-graduação em

Educação Profissional (PPGEP) e do Observatório da Diversidade, a dissertação de mestrado *Nossas preciosas: violência de gênero, práticas pedagógicas e acolhimento de mulheres estudantes no ensino médio integrado no IFRN*⁷. O trabalho objetivou “compreender as articulações entre as práticas pedagógicas do IFRN – Campus Natal-Central e Ceará-Mirim (CM) e os processos de subjetivação de alunas em situação de violência de gênero matriculadas no Ensino Médio Integrado” (Costa, 2022, p. 26). Ao longo da pesquisa entrei em contato com estudantes que vivenciaram a violência de gênero, escutar suas vozes e experiências foi algo marcante. Para a coleta de dados utilizei o método do diário solicitado via *WhatsApp*, interagindo com três estudantes. Nessa pesquisa, algo me chamou atenção, as participantes eram jovens cisgênero, negras, cujo rendimento mensal familiar estava classificado entre 2 e 3 salários-mínimos (acima de R\$ 2.200 até R\$ 3.300); menor que 1 salário-mínimo (até R\$ 1.099); e entre 1 e 2 salários-mínimos (acima de R\$ 1.100 até R\$ 2.200). Esses dados podem nos indicar uma interseccionalidade entre classe, gênero e raça, tendo em vista que a renda indica que a maioria das estudantes estavam inseridas na chamada classe média baixa, uma delas se encontrava em estado de maior vulnerabilidade e todas eram mulheres negras que relatavam suas dores sobre a violência de gênero dentro do campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Os casos envolvendo violência de gênero são expressivos nos ambientes educacionais e transformam um lugar que deveria ser de segurança e aprendizado em espaço de opressão e medo. Os atores desse espaço acabam reproduzindo discursos machistas, heterossexistas, que reforçam um apagamento das diversidades, colaborando com a constituição das juventudes atravessadas por experiências de violência cotidianamente (Silva; Guizzo, 2022). Em ambientes escolares de EPT, como os Institutos Federais, o problema da violência de gênero também está presente. Os resultados de minha pesquisa de mestrado realizada sobre o tema indicam que as alunas do EMI sofrem com esse fenômeno e tal situação pode gerar diversos problemas na vítima, dentre eles, crises de ansiedade, desmotivação acadêmica, medo e receio em ter contatos futuros com chefes de trabalho ou professores de universidade. Sendo assim, inspirada em minha dissertação, passo a indagar: Quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelo IFRN para enfrentar a violência de gênero sofrida por mulheres negras?

Com base na questão de pesquisa, pensamos em nosso objetivo geral, que seria investigar as práticas pedagógicas ligadas ao combate da violência de gênero contra mulheres negras no IFRN sob a perspectiva da formação humana integral e da interseccionalidade. E para

⁷ Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/13303/MARIA_CAROLINA_XAVIER_DA_COSTA.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

responder à questão de pesquisa e contemplar o objetivo geral elencamos os seguintes objetivos específicos: (1) conhecer as práticas pedagógicas no contexto das questões sobre violência de gênero contra mulheres negras na Educação Profissional à luz da interseccionalidade; (2) mapear grupos, coletivos, apoios, observatórios que dialoguem sobre o combate à violência de gênero contra mulheres negras no IFRN e conhecer suas ações de conscientização e acolhimento; (3) compreender, apoiando-se nos relatos dos entrevistados/das, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos principais grupos e coletivos mapeados, voltadas ao combate da violência de gênero contra mulheres negras no IFRN. Dito isto, pontuamos que nos embasamos na seguinte tese: há práticas pedagógicas desenvolvidas no IFRN que levem em consideração a interseccionalidade no apoio das mulheres negras vítimas de violência de gênero, no entanto, ainda há caminhos a trilhar em prol de maior equidade e menor violência na instituição. Também gostaria de elucidar uma questão sobre como tratarei a Educação Profissional na presente pesquisa, para mim, além de uma modalidade educativa, ela também é um campo epistêmico que está em constante transformação. Para um melhor entendimento da pesquisa montamos um mapa mental que pode ser visualizado na figura 5, a seguir:

Figura 5 - Mapa mental da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria em 2024.

Sendo nosso objeto de estudo as práticas pedagógicas ligadas ao combate da violência de gênero contra mulheres negras no IFRN, gostaria de esclarecer uma questão sobre como

enxergo as mulheres na presente pesquisa. Minha forma de ver e refletir sobre a vida das mulheres, e principalmente sobre as mulheres negras, abraça a cisgeneridade e a transgeneridade. Para pensar sobre essa questão eu me amparo na interseccionalidade e na sua característica de se apoiar nas experiências vividas das mulheres negras. Enquanto penso nas mulheres de um ponto de vista interseccional, considero que não existe uma mulher negra arquetípica, com experiências típicas. Há entre nós uma heterogeneidade em suas diversas questões sejam elas de gênero, classe, sexualidade, raça, etarismo, nacionalidade. Mas o que podemos encontrar em comum entre essas mulheres que vivenciam suas próprias experiências são as opressões interseccionais que elas podem sofrer.

Além disso, gostaria de destacar um outro ponto sobre a minha reflexão de mulher negra, meu lócus de análise está situado no IFRN, localizado no Nordeste do Brasil. No passado, nós, mulheres negras vivenciamos a diáspora, ou seja, nossos ancestrais tiveram as experiências ligadas à escravidão e ao colonialismo, tendo sido forçados a deixar suas terras para sofrer em solo desconhecido. Sendo assim, considero que ao morar em um país que foi colônia, temos algumas opressões interseccionais que caminham conosco desde o período colonial, posso citar nesse sentido a hipersexualidade dos corpos negros e o racismo estrutural que pode nos machucar de forma explícita ou silenciosa. Diante disso, me amparo da perspectiva decolonial para articular conhecimento sobre a temática de estudo.

Em *Sexo, sexualidade e gênero na Educação Profissional no Brasil e na França: estudos exploratórios*, é enfatizado que dentro do campo da EPT não há uma tradição consolidada nos estudos sobre gênero e sexualidade, mesmo esse tema apresentando crescimento nos últimos anos. Ramos (2021) demonstra que essa discussão incide na escola e sobre a divisão sexual do trabalho. Desse modo, debater e enfrentar as questões de gênero são necessidades de urgência no âmbito dos debates educacionais. Nesse sentido, a presente pesquisa contribuirá com tais debates ampliando o número de produções sobre gênero e sexualidade dentro da EPT.

Com relação ao que se apresenta na literatura, Lima Neto, Cavalcanti e Gleyse (2018), Souza (2021), Sampaio (2021), Santos Junior (2021), Oliveira (2021) e Costa (2022), indicam, nas discussões apresentadas, uma escassez nos debates de gênero na EPT, identificando um crescimento ainda tímido no que diz respeito às produções sobre essa temática. É importante destacar os avanços nos debates sobre gênero dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), cujas obras anteriormente citadas são fruto do programa e abordam tal temática e têm sido balizadoras para traçar uma nova agenda de pesquisa, em termos dos debates sobre respeito às diversas questões de gênero no campo da EPT.

Considerando a escassez nas produções científicas ainda há uma lacuna no que se refere às práticas pedagógicas, especificamente sobre aquelas relacionadas ao tema da violência de gênero no IFRN. Costa, Lima Neto, Thomas e Sampaio (2022) investigaram a existência dos projetos de pesquisa e extensão no IFRN que trabalharam diretamente com a violência de gênero, e puderam diagnosticar uma baixa quantidade de projetos. Além disso, Costa (2022) também realizou uma análise nos documentos institucionais como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político Pedagógico (PPP) identificando omissão e silenciamento sobre o tema da violência de gênero nos documentos institucionais.

Ainda ressalto que nesta pesquisa busco trabalhar com a interseccionalidade, uma ferramenta ainda pouco usada no PPGEP e no campo da EPT. Sendo assim, o presente estudo contribui para ampliar os debates sobre violência de gênero, práticas pedagógicas e interseccionalidade na EPT, além dessa justificativa de ordem teórica e acadêmica, também existem motivos de ordem prática que colaboram na justificativa da realização desta tese. Acredito que ao estudar sobre o combate à violência com base em uma pesquisa que assume uma perspectiva emancipatória, tendo em foco o que deve ou não ser mudado, contribuirei para a construção de subsídios que possam modificar a realidade do IFRN, atingindo uma demanda social vivida pelas mulheres da Instituição. Somado a isso existem motivos de ordem pessoal e acadêmica, convivi e ainda convivo com as ameaças da violência de gênero que são submetidas aos nossos corpos por vivermos em uma sociedade patriarcal e tomo a pesquisa como uma forma de expressar minhas experiências e ter contato com as de outras mulheres, almejando a construção de um espaço educativo cada vez mais seguro para todas nós.

A escrita deste diário de bordo se inspira na escrevivência de Conceição Evaristo (2020a). Esse modo de escrita nasce das vivências e das experiências da população brasileira de origem africana. Ao cunhar esse conceito, a autora ultrapassa o individual e transborda para uma memória coletiva, construindo um fenômeno diaspórico e universal, cuja imagem fundante é a figura da Mãe Preta, ou seja, da mulher escravizada na casa-grande no período colonial. A autora afirma que essa forma de escrita “em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras” (Evaristo, 2020a, p. 30), mantendo nele a força da ancestralidade negra e acentua que “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020a, p. 30). Sendo assim, me embaso nessa forma de escrita para construir o presente texto acadêmico, que se costura a partir das vivências de combate à violência contra as mulheres negras no solo do IFRN.

Como bússola para o presente trabalho me utilizo da interseccionalidade e para isso me baseio na perspectiva teórico metodológica trabalhada por Collins (2019), Collins e Bilge

(2019) e Collins (2022). Nesse sentido, tomo a interseccionalidade enquanto paradigma de pesquisa e emprego os seguintes construtos centrais para guiar a investigação: relacionalidade, desigualdade social, contexto social, poder, complexidade e justiça social. Além disso, busco analisar as intersecções dos marcadores sociais de classe, gênero, raça e orientação sexual ao longo da pesquisa.

Como contribuição para a construção textual da tese me utilizo da arte como lente. Nesse sentido, analiso uma produção audiovisual construída pelo Observatório da Diversidade, um dos grupos investigados. Preliminarmente, fiz uma apreciação do curta *Gravetos* (2022) que foi analisado com base em fichas de apreciação seguindo os modelos de fichas utilizados por Lima Neto e Nóbrega (2014), Ramos (2017) e Viana (2020). Portanto, mesclo aspectos ligados ao cinema e a obras coreográficas, objetos artísticos dos autores anteriormente citados.

A composição metodológica do presente estudo abraça uma abordagem qualitativa, pois segundo Minayo (2002, p. 21), tal natureza “trabalha com o universo dos significados dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, ou seja, das relações humanas, um lado que não seria possível captar através de dados estatísticos ou equações. Adicione-se à fala da autora o entendimento de Sandín Esteban (2010, p. 127), tal abordagem se entenderia como “uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos”. Nesse seguimento, esta pesquisa também se constitui como documental, tendo em vista que há necessidade de analisar documentos institucionais como Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Pedagógico, resoluções, portarias de criação de núcleos, regimentos dos núcleos, visando entender os conteúdos existentes nos documentos sobre o problema estudado.

A composição da amostra foi feita com um critério de intencionalidade. A formação de uma amostra intencional se dá quando indivíduos são selecionados com base em determinadas características relevantes para o estudo. O intuito é privilegiar a participação de servidores, gestores, responsáveis sistêmicos de núcleos, coordenadores que compõem os espaços promovedores do combate à violência de gênero. Ressalta-se que a participação desses servidores é essencial para maior abrangência da pesquisa, considerando que muitos estão em contato com discentes que vivenciaram as questões de violência nos corredores da Instituição, além disso, consideramos a possibilidade de os próprios servidores terem sofrido violências no espaço institucional. Privilegiamos participantes sensíveis a olhar para a violência de gênero sofrida pelas discentes, pois as alunas representam a expressão viva da diversidade nos diferentes rostos e corpos, que sofrem discriminação por seu modo de ser.

O procedimento de construção de coleta dos dados foi realizado em duas etapas. Inicialmente, disponibilizamos um formulário *Google*, que nos ajudou a realizar uma varredura sobre coletivos, apoios, observatórios, dentre outros espaços espalhados pelo IFRN que trabalham com as temáticas de violência de gênero. O formulário foi disponibilizado aos integrantes da Instituição, de modo geral, por e-mail, *WhatsApp* e SUAP.

Após a varredura, filtramos quais integrantes das ações seriam entrevistados. Como critério de escolha, optamos pelos grupos/ações/espços com históricos de atividades mais consolidadas, ou seja, que tenham realizado eventos ou outras intervenções regulares; com maior número de participação de servidores e estudantes, tendo em vista que isso pode indicar o seu impacto e relevância dentro da instituição; espaços que realizam ações diretamente ligadas a iniciativas institucionais e sistêmicas; espaços que nos possibilitem maior acessibilidade e disponibilidade na fase das entrevistas. A segunda etapa de coleta dos dados se centrou na aplicação das entrevistas narrativas de formato *on-line*. A entrevista ocorreu com servidores que coordenam coletivos, grupos, apoios, observatórios que promovem ações de combate à violência de gênero no IFRN.

Por sua vez, na interpretação dos dados da pesquisa utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016) e Moraes (2003). Evidencia-se que esse tipo de abordagem analítica se utiliza em pesquisas de natureza qualitativa e tem como base a análise de conteúdo e a análise do discurso. Esse método possibilita o entendimento dos conteúdos, por meio da análise de suas partes proporcionando novas compreensões dos fenômenos estudados. Além disso, a interseccionalidade esteve presente em todas as etapas da pesquisa.

Para melhor compreensão do processo de nossa pesquisa montamos uma figura que sintetiza o passo a passo feito para alcançar nossos objetivos:

Figura 6 - Etapas metodológicas da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria em 2023.

Teoricamente gostaríamos de fazer o movimento audacioso de trabalhar preferencialmente com intelectuais mulheres negras, travestis, transexuais e que estejam localizadas no Sul Global⁸. Destacamos que consideraremos os saberes de intelectuais negras estadunidenses e, para justificar essa escolha, recorreremos a Carla Akotirene (2020), que destaca os desafios dessas autoras para publicar, difundir e traduzir o conhecimento, além de sofrerem racismo e sexismo epistêmicos provenientes do próprio Norte Global. Sendo assim, consideramos as autoras negras estadunidenses como nossas irmãs de barco, tendo passado por experiências atlânticas e colonizadoras em outra América, que somam esforços para construir uma produção embasada na “descolonização epistêmica afrocentrada” (Akotirene, 2020, p. 32).

A presente tese está dividida em seis partes, sendo que a primeira corresponde a esta introdução, intitulada *Para embarcar: reconhecendo os gravetos da travessia*, na qual realizo um breve esclarecimento sobre as questões teóricas e metodológicas da pesquisa, assim como exponho algumas vivências pessoais que me induziram ao tema estudado. A segunda seção, *Como navegar?*, situa metodologicamente e teoricamente a pesquisa, realizando esclarecimentos mais profundos sobre a interseccionalidade, o uso da arte na pesquisa em educação e a os aspectos teóricos entre decolonialidade, violência de gênero contra a mulher negra e práticas pedagógicas.

Na seção três, chamada de *Içar velas, recolher âncoras e começar a viagem: estado do conhecimento e análise documental sobre a violência de gênero contra mulheres negras no*

⁸ O uso desse termo não se concentra em uma perspectiva geográfica ou territorial, mas está relaciona aos países cujas trajetórias históricas foram marcadas pela herança colonial, pelas subalternização de saberes e pelas vivências assimetrias globais de poder (Connell; Pearse, 2015).

IFRN, investigamos as produções científicas na área de nossa temática e os documentos e institucionais relacionadas ao combate da violência de gênero no Instituto. Na seção quatro, *Navegando à deriva em alto mar: mapeamento dos espaços promotores de práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra mulheres negras no IFRN* apresento o mapa com os espaços de combate à violência de gênero contra as mulheres negras. Na seção cinco *Terra à vista: práticas pedagógicas e violência de gênero no IFRN sob um olhar interseccional*, ouvimos os envolvidos nas ações institucionais e analisamos suas falas sob a luz da ATD. Por fim, temos nossa conclusão com o título *Chegar ao porto, baixar as velas e fundear a âncora*.

2 COMO NAVEGAR?

Figura 7 - Um corpo interseccionado.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Para navegar começaremos fazendo uma imersão no curta-metragem *Gravetos* (2022). Em primeiro plano e em posição de ângulo frontal a câmera enquadra a imagem de Larissa, uma jovem negra de cabelos cacheados pretos e longos que veste uma camisa da banda *Red Hot Chili Peppers*. Larissa diz: “Meu nome é Larissa, eu tenho 20 anos e eu curso eventos no IFRN.”. Olhar para a poética do corpo da jovem nos aflora alguns sentimentos e pensamentos e percebemos que o corpo de Larissa revela interseccionalidade, ela é uma mulher negra, que por essas características carrega dois marcadores sociais, e posteriormente descobrimos que seu corpo também é caracterizado por outro marcador, a sexualidade, tendo em vista que ao longo do curta ela revela ser lésbica.

Diante da poética do discurso e do corpo da jovem percebemos que para navegar partiremos das vozes de mulheres negras, inclusive no que diz respeito ao nosso embasamento teórico, pois nos guiamos pelas vozes de intelectuais negras e tomamos como proteção o pensamento feminista negro, por acreditar que falar sobre as temáticas relacionadas à vida das mulheres negras requer tê-lo como ponto inicial. Ao longo dos anos tal pensamento contribuiu para a construção de um olhar mais atento aos corpos femininos negros, vítimas da branquitude e da masculinidade, cujos sofrimentos são expressos com base no racismo estrutural e do sexismo.

Segundo Conceição Nogueira (2017), o feminismo negro foi tomando forma na segunda onda do feminismo, quando as feministas negras começaram a questionar os alicerces epistemológicos e teóricos do movimento, considerando que a maioria das reivindicações eram feitas por e para o favorecimento de mulheres ocidentais, brancas, hetero e de classe

média. Leopoldo (2020) acentua que o feminismo negro construiu com outros conhecimentos, vivências, empoderamentos, consciências, epistemologias e práticas e produziu mudanças no seio do movimento. Com base no feminismo negro é interessante pensar como somos seres plurais e diversos e em nossa história de vida estão entrelaçados muitos marcadores que podem impactar em como sentimos e habitamos o mundo, esses marcadores dialogam entre si e com eles é possível enxergar as opressões vividas em nossa sociedade, dentre elas podemos citar o racismo, o sexismo, a LGBTfobia e o elitismo.

Sendo assim, ao utilizar essa perspectiva e reconhecer esses marcadores, contribuimos com a construção de uma ciência não hegemônica, não elitizada e não tradicional. Rosana Paulino (2016) e Collins (2019) nos ajudaram a pensar, inicialmente, sobre uma ciência que não é neutra e que pode ter sido forjada para benefício dos grupos dominantes. Como parte de sua exposição, Rosana Paulino (2016) construiu o livro *¿História natural?* que faz críticas às ciências, pseudociências e à classificação dos povos. A obra mistura técnicas sobre imagens transferidas em papel e tecido, assim como, linoleogravura, ponta seca e costura. Em uma das páginas nos deparamos com a imagem de uma mulher negra com seios expostos, sobre o seu corpo há uma planta, por trás dela enxergamos a pergunta “A ciência é a luz da verdade?”, e de fundo é possível identificar uma imagem de medição da craniometria:

Figura 8 - Qual ciência é a luz da verdade?



Fonte: Paulino (2016).

Tudo nessa página foi calculado e expressa uma forte crítica sobre a ciência tradicional que contribuiu na hierarquização e dominação dos povos. A craniometria, por exemplo, foi uma pseudociência considerada a primeira vertente do racismo científico e se embasava na ideia de que pessoas brancas eram mais inteligentes do que negros, mulheres e povos originários, isso se justificava pela medição do crânio (Torres, 2021, p. 17). Algo forte na imagem é a pergunta “A ciência é a luz da verdade?”, o que me faz pensar: qual ciência é a luz da verdade?

A primeira página do livro de Rosana Paulino também me chamou atenção, em cima de um crânio, a intelectual escolheu registrar as frases: “O progresso das nações”, “A salvação das almas” e “O amor pela ciência”. Costurado com a folha enxergamos um azulejo português marcado por rachões e por uma gota de sangue que brota no seu centro:

Figura 9 - Progresso, salvação e amor?



Fonte: Paulino (2016).

Ao utilizar as frases Rosana resume o processo de colonização sofrido pelos países da América Latina, cuja justificativa das metrópoles esteve centrada no progresso das nações, embasado no sentido de levar crescimento e desenvolvimento, não existindo para eles a ideia de invasão de território, tendo em vista que estariam proporcionando progresso para os povos que deveriam ter almas salvas através do catolicismo. E, por fim, o amor pela ciência justificado na classificação dos povos, não sendo uma hierarquização ou exploração. A noção de colonização se intensifica quando voltamos nosso olhar para o azulejo português conectado à folha, o vermelho que escorre de seu centro torna a imagem ainda mais forte, representando o derramamento de sangue do período colonial, no qual Portugal se caracterizou como importante metrópole, tendo o Brasil como colônia.

Com essas imagens eu não quero diminuir e retirar a importância da ciência tradicional, comumente feita por homens brancos de elite e concentrada na Europa. O que quero mostrar é a dor que foi gerada por essa ciência e que isso tem resquícios nos estudos atuais. Os processos de validação do conhecimento demonstram os interesses de um determinado grupo e isso trouxe consequências na vida de pesquisadoras negras, pois, segundo Collins (2019), houve uma supressão do conhecimento produzido por grupos oprimidos, o que resultou em uma invisibilidade ou exclusão da produção acadêmica de mulheres negras afro-americanas, por exemplo. As intelectuais negras estadunidenses se viram em uma posição de *outsiders internas* da academia, pois eram impedidas de compor uma posição interna nas áreas de pesquisa e tal marginalidade contribuiu para a construção de um ângulo de visão específico nas entidades intelectuais. Como mostramos na seção anterior, Djamila Ribeiro (2019) denuncia os desafios de estudantes negros e negras na pós-graduação e fala da dor do apagamento sistêmico de produções feitas por grupos oprimidos.

Ao ler sobre a supressão do conhecimento de mulheres negras me lembrei da história de Maria Firmina dos Reis, cuja obra dá abertura para a presente tese, filha de uma escrava alforriada e de um pai negro ela é considerada a primeira romancista negra do Brasil. Contudo, até 2012 a autora foi representada como uma mulher branca em um quadro que por anos esteve localizado na parede da Câmara dos Vereadores de Guimarães, no Maranhão. Mesmo o busto que foi esculpido em sua homenagem e se encontra na praça do Pantheon em São Luís, não demonstra similaridade com sua real descrição. A estátua retrata a imagem de uma mulher com nariz afilado, lábios finos e cabelos lisos. Além de sua imagem, suas obras também caíram no esquecimento após seu falecimento e foram redescobertas em 1962, nesta data, a primeira edição de *Úrsula* (1859) foi encontrada em um sebo, sendo considerado o primeiro livro brasileiro que se posicionou contra a escravidão, tendo sido escrito mais de dez anos antes de *Navio Negreiro* (1870) e *A Escrava Isaura* (1875).

Como pesquisadora almejo contribuir na construção de uma ciência que privilegie a experiência da mulher negra. Uma ciência que olhe para ações institucionalizadas de acolhimento aos corpos das estudantes vítimas de violência de gênero e que investigue o combate dessa violência com base na interseccionalidade, ferramenta fortemente moldada pelo pensamento feminista negro, importante para ajudar no processo de investigação científica por considerar aspectos intrínsecos e extrínsecos às experiências dessas mulheres.

A construção dessa ciência moldará a minha própria formação enquanto pesquisadora negra de gênero na EPT, tendo em vista que carrego comigo os marcadores de raça, gênero, classe e sexualidade. Ser pesquisadora negra de gênero nesse campo epistêmico é para mim um

lugar de privilégio, pois materializa o poder de contribuir com o combate da supressão da ciência feita por mulheres negras ao deixar em uma Instituição, historicamente machista⁹, um fio de luta e de voz em uma pesquisa que busca ir contra a hegemonia e o tradicionalismo científico. Mas ser pesquisadora negra de gênero na EPT também é espaço de dor. Gostaria de pedir licença para me expressar de outro modo, tentei traduzir essa dor em um poema de autoria própria intitulado *Na pele* (2024), apesar de não me considerar poetisa e não conhecer as normas de produção, criei a minhas próprias regras: falar o que dói no coração e arde na pele:

Me disseram que para chegar lá eu preciso estudar
 Estuda, estuda, estuda
 Me disseram que para chegar lá eu preciso me esforçar
 Se esforça, se esforça, se esforça
 Os esforços para ser vista e lembrada são contínuos
 Mas ainda assim posso ser APAGADA
 APAGADA pelo branco, junção de todas as cores de luz, aquele que reflete raios
 luminosos e traz a paz
 Como lutar contra quem traz a paz?
 Difícil...
 No sistema, lutar contra o branco parece jogo perdido (MAS NÃO É!)
 Nesse jogo você corre o risco de se desgastar, cansar e perder
 Os esforços são grandes e me sinto cansada
 Logo vem o medo de jamais ser aceita
 E agora?
 Entro na sala
 Olhares tortos, logo o corpo gela e treme, não me sinto aceita
 Por que estão me olhando assim?
 Me disseram que não esperavam nada de mim, porque não falo muito
 Me deram oportunidade para falar o que quero?
 Quando eu falei me olharam estranho. Logo penso, eu tenho algum problema?
 Falar cansa, se expor cansa, tentar cansa, se esforçar cansa, ter esperanças cansa...
 TUDO NISSO CANSAS! ESTAMOS CANSADAS!
 A dor da pele dói no corpo inteiro
 Arde a mente e a epiderme
 O racismo estrutural pode ser tão silencioso que às vezes a gente nem percebe quando
 ele chega para arder na pele
 (Costa, 2024)

Mesmo com todas as dores que atravessam meu corpo eu quero e preciso navegar e para que isso se concretize, é necessário mostrar quais são os instrumentos utilizados em minha viagem. Na próxima subseção conheceremos o primeiro deles, o uso da arte e a luneta interseccional, dois elementos importantes nessa travessia.

⁹ A obra *Sexo, sexualidade e gênero na educação profissional no Brasil e na França: estudos exploratórios* (2021) faz apontamento sobre essa visão histórica sobre aspectos ligados ao machismo na Instituição.

2.1 A LUNETA E A ARTE: AJUSTANDO AS LENTES INTERSECCIONAIS PARA NOS LOCALIZAR NO MAR QUE NAVEGAMOS.

Tradicionalmente, a supressão das ideias das mulheres negras em instituições sociais controladas por homens brancos levou as afroamericanas a usar a música, a literatura, as conversas cotidianas e o comportamento cotidiano como dimensões importantes para a construção de uma consciência feminista negra (Collins, 2019, p. 455).

Collins (2019) constrói sua obra baseada no uso de fontes não tradicionais como música e poesia e considera que intelectuais podem ser não acadêmicas e de ambientes formais. A autora demonstra que para as afro-americanas essa postura metodológica é proveniente do processo de supressão das ideias de mulheres negras nos espaços acadêmicos controlados pelos homens brancos. As afro-americanas se utilizam da música, literatura e das experiências cotidianas para falar sobre a vida das mulheres negras e contribuir com a construção do feminismo negro. Sendo assim, dentro do pensamento feminista negro, as pesquisadoras desenvolveram um ponto de vista das mulheres negras partindo de formas alternativas de produção e validação do conhecimento, sendo o uso da arte uma dessas alternativas.

Acredito na legitimidade de construção de uma ciência em diálogo com a arte, por isso, na presente tese me utilizo da arte como uma lente para enxergar a realidade ao nosso redor, assim abraço a utilização da arte nos trabalhos científicos como algo que torna o processo criativo de escrita ainda mais belo e afetivo, além de dar sentido ao mundo e entender o real que está materializado no cotidiano. Na presente tese pretendo apreciar a arte, senti-la e refletir sobre ela para que assim eu possa inseri-la dentro do texto. O movimento que faço aqui se assemelha com um trecho da dança de Ana Cláudia no curta-metragem. A bailarina tateia a maca com movimentos rápidos como se tentasse conhecer e entender aquele objeto, em seguida ela se dá conta do que significa o objeto, ela o entende. Posteriormente, direciona as mãos para o rosto e projeta uma feição de surpresa e medo. Sua reação emocional sugere que tatear o objeto evoca memórias sensíveis, como memórias relacionadas à violência. Após esses movimentos, Ana Cláudia volta a tatear a maca, mas agora realiza movimentos mais lentos e abertos com as mãos.

Figura 10 - Sequência 4 - Tatear e dar-se conta da realidade.



Fonte: Gravetos (2022).

Trabalhar com a arte em trabalhos acadêmicos carrega um pouco disso, é um tatear, um processo de conhecer, dar-se conta, conectar memórias pessoais com a arte que estamos analisando. É como a dança de Ana Cláudia. Enquanto as bailarinas se movem, a voz de Larissa ecoa em segundo plano: “Eu não vejo dessa forma. Tento não me deixar ser influenciada por essa visão negativa, sabe? Gosto de pensar como características de resistência, porque o amor é isso!”. A fala de Larissa veio ao encontro do que eu estava sentindo sobre o uso da arte em trabalhos acadêmicos. Sei que a jovem se refere às experiências de suas dores, mas nesse momento, consigo conectar suas palavras ao constante esforço de trabalhar com a arte em um espaço tradicional como a academia. Um espaço que, por muitas vezes, molda rigidamente o fazer ciência, tornando desafiador o ato de trazer sentimentos, sensibilidades e expressões artísticas.

Tenho me empenhado em moldar e defender uma ciência que não exclua a arte, mas que a abrace. Eu privilegio uma ciência que projeta uma dança artística constante, que nos convida a tatear a vida e dar-se conta daquilo que está ao nosso redor, aquilo que constrói e dá forma à nossa realidade. Parafraseando a poética do discurso de Larissa, gosto de pensar nesse movimento como uma característica de resistência. Porque o amor é isso, e é por amor que insisto em me expressar através da arte dentro do espaço acadêmico. Isso me completa e me caracteriza enquanto pesquisadora negra. É um gesto de resistência e afirmação, que reivindica o direito de criar uma ciência não tradicional que envolva corpo, arte e sensibilidade.

Nessa tentativa de validar aquilo que defendo, esquematizei passos que devo seguir para o uso da arte nesta pesquisa. O primeiro passo seria o contato inicial com o objeto artístico, nesse momento aguçei meus sentidos como visão e audição. O segundo passo seria o sentir, são as estesias que me afloram, ao entrar em contato com a arte meu corpo sente e demonstra reações seja riso, choro, arrepios ou palpitações no coração. O terceiro passo é o refletir, algo essencial no processo de uso da arte em trabalhos acadêmicos. A reflexão nos leva à conexão da arte com nossos sentimentos e com o objeto científico que estamos trabalhando.

Após o trabalho de reflexão eu materializo o que foi observado até o momento, ou seja, registro aquilo que vi/ouvi/senti/pensei, além disso preciso identificar conexões do elemento artístico com a realidade, realizando pesquisas sobre tal elemento para buscar informações sobre sua construção ou possíveis ligações do elemento com questões históricas, culturais e sociais. Por fim, utilizo a arte dentro do texto acadêmico conectando todos os passos e os transformando em texto.

Para contribuir com a construção textual, escolhi como ferramenta metodológica produções audiovisuais construídas pelos núcleos/grupos/coletivos que investigamos. Minha ideia é partir da arte feita pelos grupos investigados para refletir sobre as práticas pedagógicas de combate às violências de gênero sofridas por mulheres negras no IFRN.

Sobre as produções provenientes dos grupos investigados, fiz a apreciação do curta-metragem *Gravetos* (2022). A produção é fruto do projeto de pesquisa *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional e Tecnológica: cenários epistemológicos e subjetivos*. O curta foi encenado por atores, mas as falas foram extraídas de depoimentos reais de mulheres que sofreram violência e da comunidade LGBTQIA+ do IFRN, IFPA e IFPE. Além disso, também conta com a atuação e dança feitas por Ana Cláudia Viana e Rozeane Oliveira e poesia de Iara Carvalho (2021). Apoiando-se desse produto artístico se torna possível extrair histórias de vida, poesia, música e dança, o que nos induz a um compilado de sensibilidades e nos possibilita a aproximação da arte com as investigações acadêmicas.

A produção pode ser caracterizada como uma audiovisualidade e foi analisada com base em uma ficha de apreciação seguindo os modelos de fichas utilizados por Lima Neto e Nóbrega (2014), Ramos (2017) e Viana (2020). Lima Neto e Nóbrega (2014), que constroem um trabalho acadêmico em torno da arte cinematográfica e entendem, fundamentados na filosofia de Merleau-Ponty, que o cinema é “quem nos dá a conduta, os comportamentos, as fisionomias.” (Lima Neto; Nóbrega, 2014, p. 86). Ressalto que a produção audiovisual demonstra o movimento dos corpos, além de aflorar sentimentos e trazer memórias de experiências vividas no passado e presente de nossa vida. Conecto meus entendimentos aos estudos de Lima Neto e

Nóbrega (2014) na tentativa de ampliar um olhar sensível em direção às pesquisas que envolvem práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), corpo e arte.

Os trabalhos de Viana (2020) e Ramos (2017) vivenciam a obra coreográfica como uma experiência poética e educativa. As autoras constroem suas análises a partir do movimento dos corpos percebendo o que se passa nesse corpo que é carne, está em contato com o mundo, tem sensações e sensibilidade, em harmonia com esses aspectos há um olhar para os movimentos (gestos dançados) em uma observação que tenta perceber os fluxos (tensão, espaço e tempo). Além disso, direcionam seu olhar analítico para as estesias (sentidos, significados, horizontes de leitura e compressão da obra) na tentativa de ver a atmosfera da coreografia, as partilhas dos territórios políticos, a dança em contato com a existência, educação, arte e educação física (elementos que estão de acordo com sua pesquisa).

Posto isto, o caminho metodológico que seguimos para o sucesso de nossa pesquisa esteve condicionado a quatro passos. O primeiro se concentrou na análise da ficha de apreciação de Lima Neto e Nóbrega (2014), Ramos (2017) e Viana (2020), analisamos o percurso seguido pelos autores e tomamos como espelho as suas fichas de apreciação fílmica e coreográfica, realizando alterações para suprir nossas necessidades.

O segundo passo contou com a definição do material artístico de análise, nesse momento fizemos interações e pesquisas preliminares sobre o material que iríamos utilizar, sempre levando em consideração o objeto da pesquisa. A terceira etapa contou com a construção da ficha de apreciação a partir do que foi feito por Lima Neto e Nóbrega (2014), Ramos (2017) e Viana (2020). Foram decididas as nossas categorias de análise, organizamos o que havíamos pesquisado anteriormente sobre o material artístico e fizemos uma análise mais minuciosa das produções artísticas. Escolhemos as cenas, as descrevemos imagetivamente, verbal e sonoramente, o que chamamos de “Poéticas dos corpos que dançam”, “Poéticas dos corpos que discursam”, “Poéticas dos corpos que recitam”, “Poéticas da câmera” e “Poéticas musicais”.

Além de indicar “As estesias que me afluam”, pontos relevantes que poderiam contribuir com a escrita do trabalho acadêmico. Por fim, fizemos a inserção do material artístico no texto acadêmico, é interessante ressaltar que tal fase ocorre de forma espontânea, enquanto escrevemos o trabalho acadêmico recorremos à ficha de apreciação e buscamos possíveis imagens que podem fazer diálogo com o que estamos produzindo. Sintetizamos os passos feitos ao longo da construção da ficha na figura 11:

Figura 11 - Caminho metodológico



Fonte: Elaboração própria em 2024.

Após todos esses apontamentos, reafirmo o intuito fundamental em voltar o olhar para essas questões que dizem respeito às subjetividades emanadas das produções artísticas na forma de extrair inspirações que nos possibilitem aproximar a realidade vivenciada na arte com o trabalho acadêmico. Segundo Lehfeld (2010), entre a arte e a ciência há uma finalidade em comum que está no criar e construir conhecimento, nesse processo, o pesquisador precisa ser ousado, inovador e criativo, assim como a arte. Mas no conhecimento científico é fundamental seguir uma base teórica e metodológica para concretizar o estudo e assim interpretar e sintetizar dados obtidos ao longo da pesquisa. A autora destaca que o pesquisador e o artista se baseiam em suas visões e concepções sobre o mundo e sobre o homem no mundo para produzir. Essa produção é construída em determinado contexto histórico e ao mesmo tempo representa um novo modo de ver e entender a realidade.

Acredito que através da arte é possível ampliar os sentidos, perspectivas e sensibilidades. Tomo as produções artísticas como experiências de educação vivenciadas a partir do olhar, do ouvir e do ler, que nos possibilita entender o mundo de forma crítica e afetiva. Quando nos conectamos com a arte entramos em um processo de reeducação, onde problematizamos e ressignificamos o mundo com nosso corpo e com aquela produção artística que estamos observando.

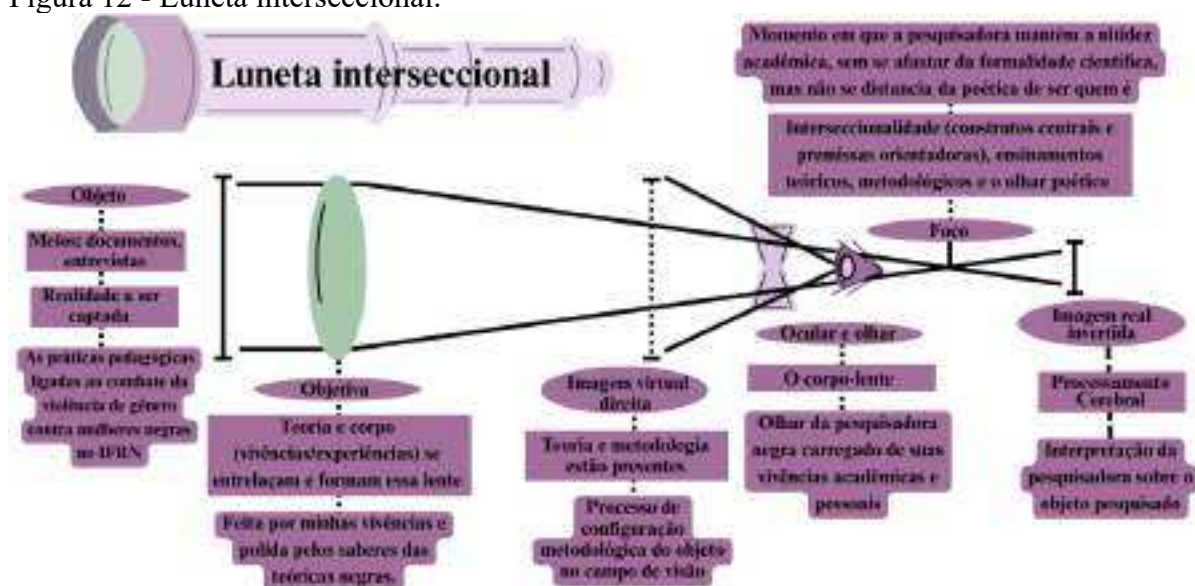
Ao longo do doutorado fui diagnosticada com uma suspeita de glaucoma, uma doença genética que provoca danos ao nervo óptico e compromete, aos poucos, a visão. Em uma de minhas consultas médicas, descobri que essa condição atinge com mais frequência as pessoas negras, algo que fez muito sentido, pois herdei a doença do meu avô, um homem preto, de poucas palavras e amante do mar. Minha condição não era um acaso biológico, mas uma evidência de que os corpos negros carregam marcas históricas geracionais, inclusive na área da saúde.

Mais do que isso, esse diagnóstico me atravessou de forma psicológica e simbólica. Senti medo, pois a perda da visão sempre me assustou, já que meus olhos, desde cedo, dependem das lentes de um óculos para enxergar. Pensar em uma vida sem imagens e cores me amedrontou e paralisou um pouco. Mas, percebi que esse medo também fazia parte do caminho. O glaucoma não chegou somente como um desafio clínico, mas também como metáfora viva sobre a urgência de olhar, de aprender a ajustar o foco quando algo parece embaçado, direcionar a visão e cuidar do corpo em qualquer possibilidade de escuridão.

Passei meses testando colírios para diminuir a pressão ocular, trocando de médicos, realizando exames, ou seja, recorri a mais de uma teoria e metodologia pela busca de enxergar melhor a vida. É nesse contexto, entre o cuidado com meus olhos e a reconstrução do meu olhar, que passei a ajustar a minha luneta interseccional, inspirada na luneta comum e na roleta interseccional construída por Fernanda Carrera (2021). Uma ferramenta que me permite olhar para meu objeto de pesquisa com mais nitidez. Ela é composta por meu conhecimento teórico, metodológico, vivencial e pelo amor à arte.

Uma luneta é um instrumento óptico leve e compacto, geralmente usado à mão, capaz de ampliar a visão de quem o manuseia. Ao longo da história das viagens marítimas, esse instrumento foi uma tecnologia importante para aumentar o alcance visual, seja para observar o horizonte, o mar; como para identificar outras embarcações, ilhas, faróis ou costas. Geralmente, sua estrutura é composta por uma lente positiva de pequeno diâmetro (objetiva) e uma lente negativa (ocular), que permite a formação de uma imagem virtual. A objetiva é uma lente localizada na parte frontal da luneta e é ela quem fica voltada para o objeto a ser observado, captando sua luminosidade. Por outro lado, a lente ocular é aquela em que o observador aproxima seu olhar, ela é responsável por ampliar a imagem. Entre as duas lentes forma-se uma imagem virtual direita, ou seja, uma imagem não invertida, ela se forma na mesma orientação do que se enxerga no mundo real (Observatório astronômico, 2025). Na figura 12 apresento a imagem ilustrativa da luneta interseccional:

Figura 12 - Luneta interseccional.



Fonte: elaboração própria com base em uma imagem do Observatório astronômico (2025).

O que quero com esta luneta interseccional é demonstrar como a minha produção do conhecimento acontece. Esta ferramenta é capaz de expressar os resultados da intersecção entre as avenidas epistemológicas do campo oficial e da avenida epistemológica do campo poético. Ela funciona como uma lente teórica, metodológica e poética. Através dela, consigo enxergar o que está um pouco distante e manter o foco no meu objeto central. Ao utilizar minha luneta interseccional, amplio meu olhar sobre a realidade social que investigo, focando naquilo que preciso ver, sem me distanciar da minha poética de produção acadêmica.

Mais do que uma metáfora, a luneta interseccional é uma ferramenta de captação do objeto a ser observado. Nesse caso, o que quero ver, ampliar e interpretar são as práticas pedagógicas ligadas ao combate da violência de gênero contra mulheres negras no IFRN. Esse objeto será acessado por meio de documentos e entrevistas narrativas. A objetiva é o ponto de entrada do mundo e da luz dentro de minha luneta, é a lente maior que capta tudo o que vem de fora, seja textos, falas, imagens, silêncios, documentos, passam por ela primeiro antes de se transformar em algo visível, ou seja, compreensível no âmbito da pesquisa. Minha objetiva é formada por teoria e corpo, ou seja, ao longo de minha observação eu cruzo as avenidas ligadas à poética do que vivencio e de minhas experiências com as epistemologias oficiais como textos teóricos, que na presente tese têm uma forte ligação com os saberes de teóricas negras que me ensinam a olhar por essa lente.

Sendo assim, minha objetiva é feita das teóricas que me ensinaram a ver e de meus processos internos que me atravessam e moldam quem eu sou, pois precisei tornar-me negra, romper silêncios e silenciamentos e polir uma lente com um material que não vem dos centros

do poder epistêmico tradicional, em uma perspectiva não eurocentrada.

Antes de chegar ao olho, entre as duas lentes, a luneta forma uma imagem virtual direita. Na luneta interseccional esse é o momento em que o objeto, que foi captado, começa a se configurar metodologicamente no meu campo de visão. Nesse instante, teoria e metodologia se articulam. É nele que faço os ajustes metodológicos com base naquilo que delimito sobre meu objeto, por exemplo, quais documentos e sujeitos irei investigar, as estratégias de análise, o uso da própria interseccionalidade e da arte como guias do olhar. A imagem é virtual, pois é fruto de meu modo de ver e ela é direita, pois ainda se mantém moldada e organizada, ou seja, direita, mas dentro da luneta, ela começa a se revelar, mediante uma construção metodológica.

A ocular é a lente mais próxima do olho, ela realiza o processo de ampliação da imagem virtual direita para que o olho possa enxergá-la. Essa lente representa o ponto de encontro entre o mundo e quem o observa. Ela é o modo como eu me aproximo do mundo, seria o que denomino de corpo-lente, onde meu olhar de pesquisadora negra está carregado por minhas vivências acadêmicas e pessoais.

O foco é onde enxergo com nitidez o que é importante no meu objeto. É quando objeto, lente e olho se articulam. Na luneta interseccional, o foco acontece dentro de minha retina, na minha visão, na parte do meu corpo. É nesse momento que mantenho o rigor do olhar acadêmico com toda a formalidade científica, sem renunciar à poética que me constitui. É um momento de interação e equilíbrio, onde interseccionalidade (com seus construtos centrais e premissas orientadoras), ensinamentos teóricos, metodológicos, vivências e o olhar poético se cruzam. Assim, a perspectiva acadêmica afina o meu olhar e a poética da existência e da arte se alinham ao que preciso produzir, com isso vou vendo meu objeto com nitidez, sem me afastar da ciência nem de mim mesma.

Após o foco, uma imagem real invertida é formada e processada pelo cérebro. Nesse momento tudo o que foi visto, sentido, filtrado seja teórica, metodologicamente ou vivencialmente se transforma em interpretação. Diante disso, essa imagem que é formada e sua interpretação não são neutras, mas carregam a marca da trajetória que percorri e do modo como meu corpo-mente se relacionam com o mundo e com o ambiente acadêmico. Sendo assim, a minha escrita é o resultado desse processo.

No próximo tópico, conheceremos outro instrumento essencial para nossa navegação, trata-se da bússola, aqui nomeada como interseccionalidade. Ela conduzirá a rota mais segura a ser seguida ao longo de nossa viagem.

2.2 UMA BÚSSOLA PARA A TRAVESSIA: A INTERSECCIONALIDADE E OS MARCADORES SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Voltemos nosso olhar para algumas cenas do curta-metragem. Em plano de conjunto e ângulo visual mais aberto a câmera revela o corpo da bailarina Rozeane que entra em cena e se inclina sobre uma maca. Ela tateia o objeto como se o estivesse conhecendo, explorando-o para posteriormente realizar novos movimentos. Rozeane apoia suas mãos e joelhos sobre a maca e projeta seu corpo para a frente, erguendo a cabeça para o teto. Ela ancora seu corpo na maca em posição de firmeza e posteriormente ergue os braços para cima realizando um movimento que nos faz lembrar abertura, entrega e libertação ao mesmo tempo que nos lembra superação e esperança.

Figura 13 - Sequência 2 - Uma entrada de ancoragem e voo sob uma superfície de vulnerabilidade



Fonte: *Gravetos* (2022).

Os movimentos das bailarinas estão concentrados na proximidade com a maca. Elas estão em um espaço pequeno, o que limita o movimento de seus corpos. Olhando de forma atenta para Rozeane é possível perceber que seus fluxos e gestos se alternam entre gestos de contração, em uma posição de curvatura e de expansão quando ela ergue os braços, indo de uma entrada de tensão para libertação. A cena nos aflora algumas sensações, a maca pode representar um objeto de vulnerabilidade, mas a bailarina dança sobre esse objeto, o que nos lembra o sentido de resistência, superação e libertação. Ela desafia o objeto que em nossa concepção

pode ser lido como elemento de violência. Os movimentos realizados por Rozeane também nos lembram outras coisas, o inclinar o corpo, projetar o tronco e erguer a cabeça transmite uma sensação de que ela está indo em direção a algo e rompendo os seus limites. Rozeane está ali, dançando suas experiências, sendo resistência e evocando a liberdade em um objeto que deveria causar vulnerabilidade e dor.

Diante disso, na presente subseção debateremos sobre a interseccionalidade e os marcadores sociais que atravessam esses corpos. Para iniciar o debate gostaria de direcionar nosso olhar ao discurso de Sojourner Truth, comumente conhecido como *Ain't I a Woman?*¹⁰, proferido em 1851 como uma intervenção na *Women's Rights Convention*¹¹ na cidade de Akron (Ohio), nos Estados Unidos:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? [...] Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! (Truth, 1851).

Sojourner Truth (Isabella Baumfree) foi uma ativista dos direitos das mulheres afro-americanas, abolicionista e pregadora pentecostal. Nasceu já escravizada em Nova Iorque em 1797, tendo sido tornada livre em 1826. Claramente, seu discurso é um dos primeiros a nos fazer pensar sobre a interseccionalidade. Ao questionar os homens se não é uma mulher, ela apresenta as interseções entre gênero, raça e classe. A intelectual fala a respeito da experiência vivida por mulheres brancas que são ajudadas por homens a subir em carruagens, carregadas para atravessar valas e possuem os melhores lugares onde quer que estejam. Enquanto isso, ela não tem ajuda alguma. Ao mesmo tempo, Sojourner pede para que olhem seu corpo, vejam a estrutura de seus braços que capinaram, plantaram e juntaram a colheita, nesse processo ela comeu e trabalhou tanto quanto um homem e suportou chicotadas (castigos da escravidão). Junto a isso, sofreu as dores da escravidão tendo visto seus filhos serem vendidos.

¹⁰ Tradução nossa: “Eu não sou uma mulher?”.

¹¹ Tradução nossa: “Convenção sobre os Direitos da Mulher”

Em outro momento, diante de um grupo formado por mulheres e homens brancos, para uma reunião antiescravista no estado de Indiana, Sojourner Truth precisou mostrar os seios com o intuito de provar ser uma mulher. O que a ativista queria nesses dois eventos era falar sobre igualdade no mundo das mulheres negras em um século permeado pela visão de que tais sujeitos eram vistos como bem material ou animal. Ela buscou provar suas características de mulher que luta por igualdade social, relatando sua experiência vivida. Seu ato de falar em público abriu brechas para que outras mulheres negras se posicionassem politicamente (hooks, 2023).

Carla Akotirene (2020, p. 24) considera que “é da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade”. Nesse sentido, para a autora a interseccionalidade seria uma sensibilidade analítica proveniente do interesse das feministas negras, tendo em vista que suas questões intelectuais não eram compreendidas pelo feminismo branco, nem pelos movimentos antirracistas, que evidenciavam sua atenção às questões dos homens negros. A autora ressalta que:

a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (Akotirene, 2020, p.19).

Na presente tese tomamos como arcabouço a interseccionalidade, nos moldes das opressões vividas pelas mulheres negras do IFRN. Dessa maneira, a inclusão desse conceito seria mais uma contribuição singular nas discussões sobre os marcadores sociais no IFRN, tendo em vista que o ambiente escolar é constituído por pluralidade, em que seus sujeitos podem ser atravessados por diversas opressões. E, por isso, cabe uma atenção específica no que tange aos cruzamentos dos diversos marcadores sociais como gênero, sexualidade, raça, classe, entre outros.

Acreditamos que é nas intersecções, isto é, nos cruzamentos dos marcadores sociais que podemos encontrar soluções para superar as desigualdades e construir ações contributivas para a diminuição das desigualdades vivenciadas na instituição, promovendo o respeito às diferenças. Valorizando a construção de uma educação emancipatória, plural, antirracista, antimachista, que não segregue as pessoas e entenda as diferenças principalmente nos pontos que unem essas diferenças.

Diante do exposto, pontuamos que, na presente tese, nos debruçaremos com maior atenção ao pensamento de Patricia Hill Collins sobre a interseccionalidade, dialogando com três de suas obras traduzidas e difundidas no Brasil. A primeira produção referente a essa temática foi o *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do*

empoderamento (2019), neste livro a autora trabalha a interseccionalidade como uma perspectiva relacionada a uma práxis interseccional. Além disso, dialoga fortemente com a sua própria experiência e com a experiência das mulheres negras estadunidenses.

De forma inicial, Collins (2019) esclarece o significado de interseccionalidade e matriz de dominação, com os dois conceitos a autora analisa como a opressão afeta as mulheres negras. O primeiro está ligado às “formas particulares de opressão interseccional”, citando como exemplo as intersecções entre raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, nação e idade. Na interseccionalidade, essas categorias “são características mutuamente construtivas de organização social que moldam as experiências das mulheres negras” (Collins, 2019, p. 521). Logo, a matriz de dominação é constituída como o modo pelo qual as opressões interseccionais são organizadas, sendo a

organização geral das relações hierárquicas de poder em dada sociedade. Qualquer matriz específica de dominação tem: (1) um arranjo particular de sistemas interseccionais de opressão, por exemplo, raça, classe social, gênero, sexualidade, situação migratória, etnia e idade; e (2) uma organização particular de seus domínios de poder, por exemplo, estrutural, disciplinar, hegemônico e interpessoal (Collins, 2019, p. 521).

Para Collins (2019), a interseccionalidade teria uma relação direta com os sistemas de poder, que são estruturas sociais basilares para análise e produção das diferenças. Para além de esclarecimentos ligados ao conceito, gostaria de apresentar uma outra perspectiva sobre a interseccionalidade. Collins (2019) foi a primeira teórica a se referir ao termo como um paradigma alternativo. Para a autora, um paradigma interseccional é útil ao explicar as experiências das mulheres negras estadunidenses, assim como sugere que seja relevante para falar sobre as opressões interseccionais que vão moldando as experiências de outros grupos. Além disso, esse paradigma demonstra uma nova perspectiva sobre o modo como a dominação é organizada, estando ligada ao termo matriz de dominação.

Posteriormente Collins publicou, em parceria com Sirma Bilge, o livro *Interseccionalidade* (2019), nos apresentando a interseccionalidade como forma de investigação e de práxis. Juntas as autoras formulam um conceito consensual e amplo para dar conta do que seria a interseccionalidade:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de

entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2019, p. 16).

Em *Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica* (2022), Collins analisa o que é ou não interseccionalidade e o que pode vir a ser, pontuando que ela estaria se tornando uma teoria social em constante construção que vem realizando um trabalho teórico substancial, mesmo sem um reconhecimento. A autora identifica ferramentas de pensamento que fornecem uma base cognitiva para o uso da interseccionalidade como teoria social crítica. Com isso, a autora nos ajuda a construir uma forma de pensar de modo interseccional e aponta que ferramentas cognitivas devem ser usadas pelos intelectuais interseccionais. Na figura 14, sintetizo a arquitetura cognitiva da interseccionalidade, demonstrando seu conteúdo temático como teoria social e os processos pelos quais ela pode teorizar o mundo social.

Figura 14 - Arquitetura cognitiva da interseccionalidade.



Fonte: Collins (2022).

Ao falar sobre o pensamento metafórico, Collins (2022) concentra sua argumentação na metáfora utilizada por Kimberlé Crenshaw, autora que cunhou a interseccionalidade, no início dos anos 1990. A sistematização desse conceito se deu na área jurídica quando Crenshaw (2002)

levantou debates envolvendo inicialmente a luta de mulheres negras contra o racismo. A autora define interseccionalidade como

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Ainda no sentido de apresentar o conceito de interseccionalidade, Crenshaw (2012) utilizou as ruas como metáfora para ilustrar seu pensamento. No exemplo, é usada a situação de um cruzamento de ruas, cada sentido seria um eixo de discriminação, a racial seria uma rua, de gênero mais uma e sexualidade outra. Os carros que transitam nessas ruas representam as discriminações ativas e as políticas contemporâneas que excluem os indivíduos por conta de sua raça (racismo), gênero (sexismo) e sexualidade (LGBTfobia).

Em 2009, Crenshaw concedeu uma entrevista e refletiu sobre as experiências que a levaram a criar o termo. Na época, a autora ressaltou o quanto parecia não existir uma linguagem que abarcasse e contribuísse com a resolução dos conflitos envolvendo os movimentos sociais antirracistas, caracterizados por serem sexistas e patriarcais, e o ativismo feminista, que parecia negligenciar as questões envolvendo raça. Ambos os movimentos pareciam ver suas lutas de forma separada. Sendo assim, na época, a autora buscava novos ângulos de visão que corrigissem a limitação do pensamento monocategórico. Seu intuito inicial ao introduzir o termo foi apenas como metáfora, mas Collins (2022) ressalta que essa forma metafórica de pensar a interseccionalidade foi importante para que chegássemos ao modo como a enxergamos atualmente.

Segundo Collins (2022), as metáforas são elementos importantes para fazer com que as pessoas entendam as relações sociais, elas são fundamentais para o pensamento e a ação, sendo essenciais para nos fazer compreender e vivenciar algo mediante outros termos. A autora ressalta que: “Como metáfora, a interseccionalidade nomeia um processo comunicativo contínuo que tenta entender raça em termos de gênero ou gênero em termos de classe” (Collins, 2022, p. 45). Além disso, como metáfora, a interseccionalidade proveu um valor analítico através da ligação de estruturas sociais e das ideias que as reproduzem, além de propiciar um arcabouço para construir novos significados do mundo social e contribuiu com a construção de novas perspectivas sobre cada sistema de poder. Como metáfora ela constrói dispositivos

cognitivos para refletir sobre a desigualdade social dentro das relações de poder, acabar com análises monocategóricas, além de sugerir que tanto o racismo quanto o sexismo estão relacionados e que podemos interagir com outras categorias além de raça e gênero. Sendo assim, Crenshaw desenvolveu uma metáfora que se tornou um pilar fundamental para a arquitetura cognitiva e para o pensamento crítico da interseccionalidade. Contudo, Collins (2022) acredita na importância de pensar no termo para além de uma metáfora e sugere estudá-lo como um dispositivo heurístico articulado à luta de mulheres negras.

Como heurística a autora pontua que “são técnicas para resolução, aprendizagem e descoberta de problemas sociais” (Collins, 2022, p. 54). O uso metafórico da interseccionalidade nos leva a ter novos ângulos e visão sobre os problemas, fazendo com que enxerguemos as interconexões entre os fenômenos sociais. Mas o uso da interseccionalidade como heurística nos direciona para estratégias de ação, no sentido de nos fazer avançar na resolução dos problemas sociais. A eficácia do pensamento heurístico está constituída em sua simplicidade e a sua utilização muda o que temos de perspectiva sobre o conhecimento e a prática. Segundo Collins (2022, p. 57), “a heurística de perguntar como uma estrutura interseccional mudaria o que é considerado fixo e fixaria o que estava em fluxo sinaliza uma mudança radical no processo de produção do conhecimento”.

Outra dimensão da arquitetura cognitiva da interseccionalidade seria o pensamento paradigmático. Segundo Collins (2022, p. 65), “os paradigmas fornecem estruturas que descrevem, interpretam, analisam e, em alguns casos, explicam tanto o conhecimento que está sendo produzido quanto os processos utilizados para produzi-lo”. Eles pressupõem ter um modelo ou explicação provisório, um exemplo típico de algo, conceitos ou padrões de pensamento. Os construtos centrais e as premissas orientadoras sinalizadas na figura 14 fazem parte do modelo provisório montado por Collins (2022) para analisar as ideias e as práticas em uma investigação interseccional, essas ideias paradigmáticas da interseccionalidade são resultados de seus usos metafóricos, heurísticos e paradigmáticos.

Os construtos centrais da interseccionalidade podem estar presentes na investigação como tema ou premissas metodológicas que servem para orientar a pesquisa. Como podem ser vistos na figura 14, eles são nomeados de relacionalidade, poder, desigualdade social, contexto social, complexidade e justiça social. Collins (2022) ressalta que não é necessário que todos apareçam na produção intelectual, pois podem haver graus variados de ênfase, mas identificá-los constitui o primeiro passo para esboçar o uso paradigmático da interseccionalidade no trabalho e a forma como esses construtos aparecem demonstrará que a produção trata-se de investigação crítica da interseccionalidade. Alguns desses construtos são essenciais para a

interseccionalidade e removê-los pode comprometer o entendimento do estudo e a compreensão da própria interseccionalidade, como é o caso da relacionalidade. Sendo assim, tais construtos podem ser fundamentais para estruturar a investigação ou somente ser utilizados na avaliação dos resultados.

A relacionalidade é algo primordial na interseccionalidade, dado que os sistemas de poder como raça, gênero, classe, dentre outros, são construídos e mantidos por processos relacionais. Sendo assim, tira-se o foco da oposição entre as categorias para se examinar as interconexões, por exemplo, tira-se a binaridade entre raça e gênero para se enxergar as suas conexões. Um exemplo possível seria pensar que mulheres negras e homens negros possuem experiências de opressão distintos na sociedade e a própria relação entre um homem negro e uma mulher negra pode apresentar opressão. A autora ressalta que tal constructo “demonstra como várias posições sociais (ocupadas por agentes, sistemas e arranjos estruturais políticos/econômicos) necessariamente adquirem significado e poder (ou a falta deles) em relação a outras posições sociais” (Collins, 2022, p. 70).

No que diz respeito ao constructo poder, é importante entender que dentro das intersecções das relações de poder ocorrerão divisões sociais de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, dentre outras, que analisadas de modo isolado não seriam compreendidas adequadamente. A interseccionalidade acaba postulando “que os sistemas de poder coproduzem uns aos outros de modo que reproduzem tanto resultados materiais desiguais quando as experiências sociais distintas que caracterizam as experiências das pessoas de acordo com as hierarquias sociais.” (Collins, 2022, p. 71). O que a autora quer dizer é que as opressões podem ser construídas de modo mútuo, recorrendo a práticas e formas de organização parecidas ou diferentes que tenham influência na realidade social.

Sobre a desigualdade social, a interseccionalidade não a enxerga como natural ou inevitável, o seu olhar para esse constructo se direciona para o modo como as relações de poder funcionam na produção da desigualdade social e os problemas sociais que são formados. Outro constructo é o contexto social, que seria importante para entender como determinada comunidade interpretativa (acadêmicos/ativistas) irá organizar a sua produção de conhecimento, ou seja, é uma premissa aplicada à dinâmica interna de uma comunidade interpretativa, mas ele também se mostra importante para entender como as localizações sociais dos indivíduos e grupos dentro da interseção das relações de poder podem exercer alguma influência sobre uma produção acadêmica.

Outro constructo seria a complexidade na investigação, que se caracteriza por ser dinâmica. Collins (2022) indica que os projetos de conhecimentos interseccionais são marcados

pela complexidade, tendo em vista que são interativos e interacionais, por analisarem as conexões entre categorias aparentemente distintas. Por fim, temos a justiça social, que levanta debates sobre a ética da produção intelectual e da prática interseccional. Ao longo da história tal constructo foi central para a interseccionalidade. Dentro dos projetos interseccionais, a justiça social pode aparecer de forma substancial ou não, mas dentro dos argumentos dos discursos existem implicações éticas tanto para a equidade quanto para a justiça.

Na figura 14, em conjunto aos construtos estão as premissas orientadoras que irão distinguir uma produção intelectual interseccional. Elas sintetizam os pressupostos para quem constrói um projeto interseccional e ajudam a orientar o trabalho. Os construtos e as premissas fornecem vocabulário, base e ferramenta para os estudos interseccionais. Collins (2022) ainda ressalta ser importante especificar o que significam e como serão usados os construtos ao longo da investigação interseccional e as premissas são o ponto de partida “para identificar as suposições compartilhadas que organizam a base do conhecimento da interseccionalidade” (Collins, 2022, p. 75). Toda a arquitetura cognitiva desde as dimensões do pensamento crítico, aos construtos e as premissas fornecem um roteiro para pensar de forma interseccional e fazem parte do que a autora chama de “kit de ferramentas da teorização interseccional nas ciências sociais e nas ciências humanas” (Collins, 2022, p. 78).

Dentro da pesquisa nos embasaremos nas premissas orientadoras e pelos construtos centrais. Segundo Collins (2022), é importante deixar claro como os construtos serão utilizados ao longo da investigação. Debatemos o seu significado nos parágrafos anteriores, agora gostaríamos de dizer como os usamos e, para sintetizar nosso pensamento, construímos o quadro 1:

Quadro 1 - Construtos centrais na investigação.

CONSTRUTOS CENTRAIS	MODO DE USO
RELACIONALIDADE	Os grupos investigados enxergam a violência de uma forma interseccional?
DESIGUALDADE SOCIAL	O construto atravessa a temática da violência de gênero e possivelmente irá aflorar ao longo do processo de entrevista.
CONTEXTO SOCIAL	O contexto dos grupos (de modo institucional) deve ser base para o olhar da pesquisa e para os entrevistados (de modo particular e dentro dos grupos).
PODER	As questões de poder dos grupos devem ser observados e como suas práticas pedagógicas de combate à violência têm impacto no IFRN.
COMPLEXIDADE	A complexidade é algo essencial enquanto estiver analisando as conexões entre as categorias.
JUSTIÇA SOCIAL	A justiça social enquanto princípio institucional em diálogo com o combate da violência de gênero deve ser um guia para a análise da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria em 2024.

A maioria dos construtos centrais poderá aparecer ao longo da análise das entrevistas

que será realizada na seção cinco da tese. A minha ideia de tese parte do problema da violência de gênero, posto que na análise dos resultados da pesquisa que constituiu a dissertação de mestrado eu percebi uma similaridade entre as entrevistadas vítimas de violência de gênero, todas eram mulheres pretas ou pardas e de classe média ou baixa. Com base nisso, passei a pensar na violência de gênero sofrida pelas estudantes de modo interseccional. Ver a experiência vivida por essas mulheres me levou a pensar quais práticas pedagógicas de combate à violência são desenvolvidos no IFRN, o que me direcionou a investigar esse combate dentro dos grupos. Sabendo da relação entre violência de gênero e interseccionalidade obtida a partir da dissertação, passei a me perguntar se os grupos investigados enxergam a violência de uma forma interseccional. Tal pergunta me levaria a usar a relacionalidade na pesquisa.

Sobre a desigualdade social, tal construto aflorou ao longo do processo de entrevista, principalmente quando tocamos nos assuntos diretamente relacionados à violência de gênero, tendo em vista que a desigualdade social é algo diretamente entrelaçado ao tema da presente tese. Sobre o contexto social, é interessante perceber como os grupos, de modo mais amplo estão inseridos em um contexto social e institucional. Essa perspectiva também faz aflorar as questões de poder desses grupos e como suas práticas pedagógicas de combate à violência podem ter impacto no IFRN. Ainda sobre o contexto social é importante ter um olhar mais aguçado para as pessoas entrevistadas, tentando perceber como elas estão inseridas em seu contexto particular e principalmente dentro dos grupos de que fazem parte.

Assim como a desigualdade, acredito que complexidade é algo essencial e que precisará ser base de compreensão para a análise das conexões entre as categorias. Por fim, a justiça social é um dos princípios do IFRN e está ligada à ética. Sendo assim, tento perceber como esses grupos enxergam a justiça social em diálogo com o combate à violência de gênero.

Ainda sobre pensar a interseccionalidade como paradigma de pesquisa normativa e empírica, Ange-Marie Hanock (2007)¹² é uma das teóricas que propõem a sua formulação. Ela acredita que devemos pensar a interseccionalidade para além de uma especialização de conteúdo e justifica que, com isso, não quer minimizar os estudos anteriormente realizados, mas acredita na necessidade de avançar em direção a conversas de nível mais amplo de análise. Sendo assim, a autora define a “interseccionalidade como um corpo de teoria normativa e pesquisa empírica” (Hanock, 2007, p. 251) que está ligada à seis premissas principais para que possamos enxergá-la como paradigma.

¹² O texto foi lido em inglês, portanto os elementos citados ao longo da tese, incluindo a imagem de elaboração sobre as premissas principais para ver a interseccionalidade como paradigma são traduções próprias.

Figura 15 - Premissas principais para ver a interseccionalidade como paradigma.



Fonte: elaboração própria com base na leitura de Hancock (2007)

A primeira premissa indicada por Hancock (2007) informa que, nas pesquisas interseccionais, deve haver a presença de mais de uma categoria de diferença (raça, gênero, classe) e elas desempenham um papel em problemas complexos. O segundo pressuposto aponta para a questão de que, mesmo que essas categorias de diferença estejam igualmente consideradas na pesquisa, sua relação é uma questão empírica em aberto. Como exemplo a autora cita a relação entre raça e gênero, mesmo que sejam comumente analisadas em conjunto, presumir que elas desempenham papéis iguais em todos os contextos, ou presumir que são variáveis mutuamente independentes e que podem ser somadas para realizar uma pesquisa acaba cometendo o pecado de violar a normativa da interseccionalidade, tendo em vista que a intersecção dessas duas categorias ultrapassa a soma de suas partes. Sendo assim, a base não é uma lógica somativa, mas, sim, a interação entre as categorias.

A terceira premissa se conecta a uma necessidade de conceituar as categorias de diferença em diversos níveis como o individual e institucional de análise, sendo assim a pesquisa interseccional pode se ligar a diferentes instâncias como individual, familiar, política, estrutural, tendo em vista que elas interagem entre si de modos diferentes. O quarto pressuposto diz respeito à diversidade que cada categoria de diferença é caracterizada dentro do grupo. O quinto em como uma pesquisa interseccional vai examinar as categorias em múltiplos níveis de análise, sem haver uma soma de análises exclusivas nos níveis individual e institucional, mas existindo uma análise integrativa em que interajam os níveis individual e institucional na pesquisa. Por fim, o sexto chama a atenção para a preocupação com os aspectos empíricos e

teóricos na pesquisa interseccional.

Os pressupostos elaborados por Collins (2019; 2022), Collins e Bilge (2019) e Hancock (2007) são eficazes para trabalhar com a problemática da mulher negra e para observar se os fenômenos estudados realmente tratam da interseccionalidade. Ao longo da tese, irei analisar grupos distintos de uma mesma instituição, na tentativa de entender se eles contribuem/contribuíram (e de que modo) com o combate à violência de gênero contra mulheres negras em uma perspectiva interseccional. Sendo assim, as premissas das autoras poderão ajudar a analisar esses sujeitos, garantindo uma avaliação mais conjuntural e ampla que esteja de acordo com as experiências vividas de cada grupo.

Diante dos estudos, compreendo que uma análise interseccional se preocupa com as especificidades dos indivíduos, com as datas, locais, histórias e localizações. Não seria uma soma de categorias, mas a compreensão do que têm experienciado nas intersecções de dois ou diversos eixos de opressão, seguindo a lógica da matriz de opressão. Nesse processo evidencia-se a natureza multidimensional e relacional das experiências vividas, das localizações sociais e territoriais, dos sistemas de discriminação e subordinação que se cruzam constantemente. Sendo assim, a discussão sobre interseccionalidade pode nos ajudar a entender as desigualdades, opressões e discriminações sofridas no ambiente escolar, com a possibilidade de enxergar os diversos sistemas de opressão presentes na escola.

Diante desse debate, retomemos novamente para as cenas do curta. Enquanto Larissa narra suas vivências, a câmera mostra a dança das duas bailarinas. Entre a alternância das cenas que mostram a jovem e a bailarina, escutamos a poética de seu discurso: “Para mim que sou mulher, que sou negra e que sou lésbica, é como se todo mundo tivesse uma camada protetora e a minha foi tirada três vezes mais. Tenho medo de não conseguir ser bem sucedida academicamente, profissionalmente, porque as pessoas enxergam muito dessas coisas como limitações ainda”.

Figura 16 – Sequência 3 – A dor da violência interseccionada.



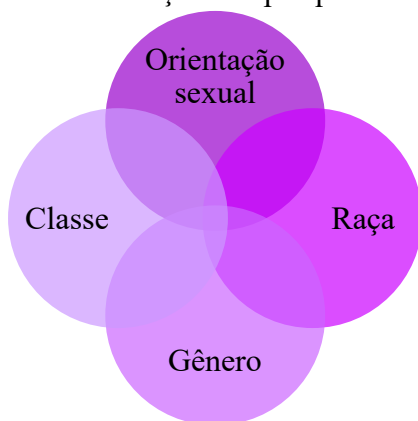
Fonte: *Gravetos* (2022).

O corpo de Larissa e sua narrativa são as provas de que a interseccionalidade existe nos espaços escolares. É um corpo que carrega sofrimentos cruzados. Na cena, é o discurso que mais nos chama atenção, ela expressa essa dor da violência interseccionada e se despe de sua proteção, demonstrando que seu corpo está três vezes mais vulnerável, tendo em vista que lhe faltam três camadas protetoras, por ela ser mulher, negra e lésbica. Ao mesmo tempo, ela expõe seus medos, o medo de não ser bem-sucedida academicamente e profissionalmente.

A interseccionalidade é utilizada para dialogar com os diversos marcadores sociais, no vasto mundo de áreas científicas, incluindo a educação. Vislumbramos que, para contribuir com a garantia do direito dos estudantes do IFRN, seria interessante olhar os diversos marcadores que podem se interseccionar, bem como atingir a vida dos sujeitos da EPT, como os marcadores de gênero, classe, sexualidade, raça e outros. Dessa forma, é possível averiguar essas condições por meio da abrangência da interseccionalidade. Se limitar somente a um marcador social nos priva de ver os diversos atravessamentos dos sofrimentos ligados à violência que o ambiente escolar passa cotidianamente.

Nas análises sociais embasadas pela interseccionalidade, não é necessário elencar uma infinidade de categorias, mas é importante ficar atenta aos principais marcadores que se entrelaçam e estão conectados ao contexto do objeto da pesquisa. Elencamos quatro marcadores que consideramos importantes para a presente investigação. Na figura 17, podemos analisar as interseções da pesquisa, dentre elas, englobamos orientação sexual, raça, gênero e classe:

Figura 17 - As intersecções da pesquisa.



Fonte: elaboração própria com base na leitura de Crenshaw (2002).

Nas intersecções entre os debates sobre gênero e orientação sexual, Jaqueline Gomes de Jesus (2012) discorre sobre o enquadramento dos seres humanos dentro de classificações como cisgênero ou pessoas não cisgênero (transgênero ou trans). A primeira classificação diz respeito às pessoas que se identificam com o seu gênero de nascença. Sobre o segundo termo, a autora destaca que no Brasil não existe um consenso sobre ele, há pessoas que consideram os transgêneros como uma categoria separada das pessoas travestis e transexuais, há aquelas que não se identificam com nenhum gênero, outros que usam o termo *queer* ou “andrógino”. Sendo assim, a autora foca no argumento de que existe uma diversidade de formas de se viver o gênero.

Jesus (2012) ressalta que a população transgênero ou trans é comumente estigmatizada, perseguida e sofre um processo de marginalização, sendo vítima de violências físicas, psicológicas e simbólicas. Para expressar os preconceitos e discriminações sofridos por transgêneros, usamos formalmente o termo “transfobia”, sendo assim, segundo a autora, esse termo estaria ligado ao “Preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero de pessoas transexuais ou travestis” (Jesus, 2012, p. 29). E não deveríamos confundi-lo com a homofobia, que seria o “medo ou ódio com relação a lésbicas, gays, bissexuais e, em alguns casos, a travestis, transexuais e intersexuais, fundamentado na percepção, correta ou não, de que alguém vivencia uma orientação sexual não heterossexual” (Jesus, 2012, p. 29).

Para Jesus (2012, p. 12), a orientação sexual “se refere à atração afetivossexual por alguém de algum/ns gênero/s”. Gênero e orientação sexual não são dependentes, o que nos leva a pensar que homens e mulheres não são naturalmente heterossexuais e podem ser homossexuais ou bissexuais. Ainda vale ressaltar questões relativas ao gênero, de modo mais específico às pessoas trans. Uma mulher transexual pode se atrair afetivamente por um homem o que a torna heterossexual, assim como seu parceiro, o mesmo vale para o homem transexual

que tem atrações por mulheres. Contudo a mulher transexual que se atrai por outra mulher é homossexual, igualmente vale para o homem trans que tem atração por outro homem. Ou seja, as pessoas trans estão dentro do grupo LGBTQIAPN+, mas nem todas são gays ou lésbicas. A homossexualidade seria a atração por pessoas do mesmo gênero, somado a isso temos a bissexualidade que é a atração por pessoas de qualquer gênero, e isso não está ligado à sua identidade de gênero.

Gemaque, Cavalcanti e Jesus (2021) apontam um silenciamento nas abordagens sobre gênero e sexualidade ao longo da trajetória escolar dos alunos, além de um ocultamento dessas temáticas no Projeto Político Pedagógico e no plano de curso em uma escola tecnológica em que sua pesquisa foi aplicada. Somado a isso, ao longo da pesquisa, os professores entrevistados não declararam sua orientação sexual, o que reforça o apagamento das questões sobre diversidade sexual no meio dos docentes. Contudo os professores demonstraram acreditar na importância do debate dessas temáticas no ambiente escolar, mas elas não são discutidas como componentes. Para as autoras, há um padrão heteronormativo e cisnormativo que rege nossa sociedade e subalterniza a homossexualidade, a bissexualidade e a transgeneridade. Os dados analisados pelas autoras confirmam uma ausência do debate sobre sexualidade no EMI ou um direcionamento para o tratamento do tema sob um viés biologizante e higienista e uma defasagem de conhecimentos em torno dos direitos das pessoas LGBTQIAPN+.

Na presente pesquisa, tomamos como base as desigualdades de gênero manifestadas a partir das situações de violência de gênero dentro de ambientes educacionais. Nossa definição de gênero é embasada por Raewyn Connell e Rebecca Pearse, através da obra *Gênero: uma perspectiva global* (2015). Chama-nos atenção a obra, pois sua perspectiva parte de uma atenção ao Sul Global, considerando que as experiências sociais do Norte são diferentes das do Sul, tocando na relação metrópole e colônia. Nessa perspectiva, as autoras inserem seu debate nas formas como as relações de poder influenciam nas produções do conhecimento científico entre o Norte e o Sul. Assim, se baseiam em teorias de gênero pós-coloniais interagindo com teóricas como Saffioti e outras não tão conhecidas pelo público brasileiro como Bina Agarwal (indiana)¹³, Amina Mama (nigeriana)¹⁴, Mai Ghoussoub (libanesa)¹⁵. Tais teorias afastam-se de

¹³ Bina Agarwal é uma economista indiana que exerce a função de professora de Economia do Desenvolvimento de Meio Ambiente no Instituto de Desenvolvimento Global da Universidade de Manchester. Uma de suas obras de grande impacto foi *Um Campo Próprio: Gênero e Direitos à Terra no Sul da Ásia* de 1994.

¹⁴ Amina Mama é uma acadêmica, escritora e ativista nigeriana. É formada em psicologia pela Universidade de St. Andrews, na Escócia. Uma de suas principais obras é *Além das Máscaras: Raça, Gênero e Subjetividade* de 1995.

¹⁵ Mai Ghoussoub (1952-2007) foi uma ativista, escritora, editora e artista libanesa. Estudou matemática (Universidade Americana de Beirute), literatura francesa (Universidade Libanesa) e escultura (Morley

estudos provenientes das teorias da metrópole.

Raewyn Connell e Rebecca Pearse situam que o termo *gender* se tornou algo comum nos debates em língua inglesa nos últimos 30 anos, e teria sido emprestado da gramática e acrescentam que

Em última instância, vem de um radical que significa “produzir” (*generate/gerar*) e que deu origem a palavras que significam “tipo” ou “classe” (*genus*) em diversas línguas. Na gramática, o “gênero” se tornou uma referência à distinção específica entre classes de substantivos “que correspondem mais ou menos” – como o *Oxford English dictionary* do século XIX primeiramente notou – “a distinções de sexo (e a ausência de sexo) nos objetos de que se trata” (Connell; Pearse, 2015, p. 45).

Mas ressaltam que a linguagem não oferece um arcabouço suficiente para entender o gênero, visto que há mudanças sobre os substantivos, adjetivos e pronomes, podendo ser femininos, masculinos ou neutros nas mais distintas línguas existentes ao redor do mundo. As autoras citam como exemplo a palavra “terror”, em francês ela é usada no feminino, mas em alemão é utilizada no masculino. Além disso, línguas como chines, japonês e iorubá não realizam distinções de gênero nas suas palavras (Connell; Pearse, 2015).

As autoras negam a visão de gênero baseada em uma noção de diferença e dicotomia associada a uma divisão biológica (macho/fêmea), tendo em vista que acreditam que a vida humana pode comumente parecer dicotômica, mas na realidade não é. Se o gênero fosse baseado na diferença não conseguiríamos explicar o desejo lésbico ou homossexual, que é pautado na similaridade de gênero.

As autoras direcionam sua definição de gênero para as relações sociais, devendo ser entendido como uma estrutura social e priorizam a presença do corpo nesse processo e ressaltam que “não há uma base biológica fixa para o processo social do gênero. Em vez disso, o que há é uma arena em que os corpos são trazidos para processos sociais, em que nossa conduta social faz alguma coisa sobre diferenças reprodutivas” (Connell; Pearse, 2015, p. 48). O que elas chamam de arena reprodutiva. Diante disso, elas definem gênero como “estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais” (Connell; Pearse, 2015, p. 48). Posteriormente as autoras pontuam que, informalmente, podemos defini-lo como o “jeito com que as sociedades humanas lidam com os corpos humanos e sua continuidade e com as consequências desse ‘lidar’ para nossas vidas pessoais e nosso destino coletivo”. Sendo assim,

College/Henry Moore Studio em Londres). Duas de suas grandes obras foi *Saindo de Beirute* de 2007 e *Masculinidades Imaginadas: Identidade e cultura masculina no Oriente Médio moderno* de 2000.

sua conceituação de gênero seria multidimensional.

Sueli Carneiro (2011) destaca que, dentro da universalidade do gênero, o debate sobre a mulher negra foi secundarizado. Existindo uma recusa do movimento feminista brasileiro no reconhecimento da dimensão racial no tema sobre o gênero, que inclusive influencia nas vantagens e desvantagens das mulheres. Sendo assim, ressaltamos a importância da construção e união entre os debates sobre sexismo/racismo ou gênero/raça, tendo em mente que esses podem contribuir diretamente para a produção ou exclusão de privilégios.

Adentrando os debates sobre raça, gostaríamos de direcionar nosso olhar para a vídeo-poesia de Midria Pereira chamada *A menina que nasceu sem cor*¹⁶ (2019). A vídeo-poesia me traduz, mostra o que eu senti por uma vida inteira. Assim como a poetisa, eu tenho dois problemas, meu ascendente é em gêmeos, o que me torna uma pessoa indecisa (sob a perspectiva controversa da astrologia) e eu sou a menina que nasceu sem cor, já que no meu registro de nascimento estou classificada como “branca”. Mas, em 2018, eu me tornei negra. Para algumas pessoas, eu sou branca, “queimada do sol”, “morena”, “clarinha”, mas nunca parda ou negra. Curiosamente para outras pessoas eu sou negra ou nunca rotulada pela cor da pele. Tentei incansáveis vezes me autodeclarar para pessoas de minha família que me liam como branca, meu intuito era mostrar o que eu vejo quando olho para minha pele, quando eu me sentava ao lado de pessoas brancas tentava colocar o meu braço ao lado do delas para comparar a tonalidade e mostrar para mim que eu era parda/negra.

Eu nasci com os traços genéticos do meu pai, boca, rosto e nariz finos, descobri recentemente que até meu coração é igual, pois temos o mesmo desvio na válvula mitral e tipo sanguíneo O positivo, mas meu cabelo não é igual ao dele, meu cabelo é cacheado, meus olhos não são verdes e eu não consigo enxergar a minha cor como sendo igual a dele. Em certa viagem, uma de minhas tias brancas, irmã de meu pai, me disse que queria ter minha cor, porque era uma cor tão bonita, diferente da dela, que via como feia e suscetível a doenças. Eu nunca esqueci disso, devia ter uns 15 anos quando escutei a sua fala, mas aquilo não foi apagado da memória, hoje eu percebo o motivo de não ter esquecido. Diante de meu relato, eu pergunto: por que pessoas pretas não me enxergam como parda/negra? Por que pessoas brancas me enxergam como parda/negra? Por que eu sou clara para os pretos e escura para os brancos? Essas perguntas me causam dores e hoje tenho a consciência de perceber que essa dor é proveniente de um país sem memória, com amnésia, que matou e escravizou pessoas negras,

¹⁶ Sugiro apreciar a vídeo-poesia e posteriormente ler o texto.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vy0Colqv_a0. Acesso em: 16 nov. 2023.

apagou seus símbolos de resistência e tentou a todo custo embranquecer a população.

Assim como Midria Pereira (2019), falta melanina para minha pele ser retinta, meus traços não são marcados como os do meu avô, mas eu estou me armando com a presente tese, estudar interseccionalidade tem me feito enxergar os atravessamentos dos marcadores em minhas experiências, e estudando eu me amo ainda mais.

Sueli Carneiro (2011) discorre sobre a dor da cor e relata que nossa sociedade é permeada por uma ausência de identidade racial ou confusão racial. Temos dificuldade de nos autoclassificar racialmente e parece que essa indefinição está na essência do nosso ser. Mas a autora ressalta que essa manipulação da identidade do negro de pele clara vem dos tempos da escravidão. O negro de pele mais escura deveria buscar mecanismos de embranquecimento. A “identidade étnica e racial é um fenômeno historicamente construído e destruído” (Carneiro, 2011, p. 65). A autora realiza uma breve explicação do termo “pardo” como sendo aquele que engloba mulatos, caboclos, não brancos, amarelos, negros e indígenas. O pardo seria “a zona cinzenta” em que os não brancos podem “se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada” (Carneiro, 2011, p. 64).

A miscigenação racial no Brasil dá apoio ao mito da democracia racial, visto que o intercurso sexual entre brancos, negros, indígenas faz aflorar a nossa tolerância racial, no entanto, isso omite os estupros coloniais cometidos pelo colonizador branco. Além disso, a miscigenação é um instrumento de embranquecimento, onde se tem uma hierarquia cromática e de fenótipos, em cuja base estão os negros retintos e no topo os brancos, no centro se encontram os intermediários, que têm o benefício de estar mais perto dos brancos, ou seja, do ideal humano.

Há um leque de expressões usadas por pessoas negras ou descendentes miscigenados para se definir racialmente “moreno-escuro, moreno-claro, moreno-jambo, marrom-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzo” (Carneiro, 2011, p. 67), adicionaria nesse conjunto “queimada no sol”, “morena”, “clarinha” e “da cor do pecado”, expressões que atravessaram as minhas experiências de vida. Todas essas expressões se resumem no termo pardo, formado por “aqueles que tiveram a identidade étnica e racial destróçada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou, simplesmente, não desejam ser o que são” (Carneiro, 2011, p. 67).

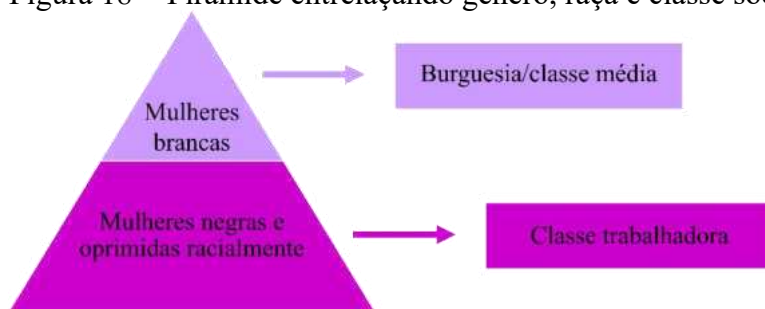
Segundo Lorde (2021), vivemos em uma sociedade que gira em torno do lucro, na qual existe um grupo de pessoas que, por intermédio de opressões sistêmicas, são levadas a se sentir dispensáveis, sendo submetidas a ocupar um lugar desumanizado e inferior. A autora enfatiza que esse grupo é formado por pessoas negras e de terceiro mundo, pela classe trabalhadora, por

idosos e mulheres, havendo entre nós diferenças de raça, orientação sexual, classe, idade e gênero. São grupos definidos como outros, como *outsiders*, desviantes dos padrões socialmente impostos, inferiores ou errados. Nessa conjuntura existem os opressores, que mantêm sua posição de privilégio e se esquivam das responsabilidades de seus atos de opressão, causando dor e sofrimento em diversas vidas.

A realidade trazida por Lorde (2021) é vivida no século XXI. Essa temporalidade, segundo Cabral Neto (2012), é marcada pelos entrelaçamentos do neoliberalismo, da globalização e da reestruturação produtiva que contribuem com a configuração do desenvolvimento capitalista. Essas características fazem parte do cenário mundial, mas afetam os diversos países de modos particulares. Os países de grande poder econômico e político exercem hegemonia em vários campos, seja econômico, político, cultural e educacional. Em contrapartida, os países em desenvolvimento se inserem de forma subordinada, o que aumenta as desigualdades sociais. Sendo assim, vivemos em uma sociedade capitalista e neoliberal que, segundo Moura (2013), não é pensada para todos, mas somente para a pequena parcela de pessoas incluídas, enquanto há uma grande parcela de seres humanos que vivem à margem e são desprovidos de seus direitos básicos.

Em *Mulheres, cultura e política* (2017), Angela Davis fala a respeito de uma pirâmide social entrelaçando raça, classe social e gênero. No topo da pirâmide estariam as mulheres brancas, privilegiadas por sua cor, primeiro estariam as mulheres da burguesia/classe média. Na parte inferior, estão as mulheres negras e oprimidas racialmente, que, na maior parte das vezes, estão inseridas na classe trabalhadora. A autora constrói uma narrativa sobre a vitória dessas mulheres. Quando as brancas obtêm vitórias para si mesmas, as mulheres que estão na parte mais baixa permanecem com a vida inalterável, mas quando as mulheres negras e oprimidas racialmente conquistam avanços para si, o seu progresso tende a empurrar todo o conjunto da estrutura para cima, ou seja, quando as mulheres negras e de minoria étnica obtêm progressos em sua vida isso pode refletir para todas as mulheres. A autora utiliza esse exemplo para discutir sobre as políticas das mulheres da classe trabalhadora, incluindo das minorias étnicas. Construímos uma figura para visualizar o que Davis (2017, p. 44) argumenta.

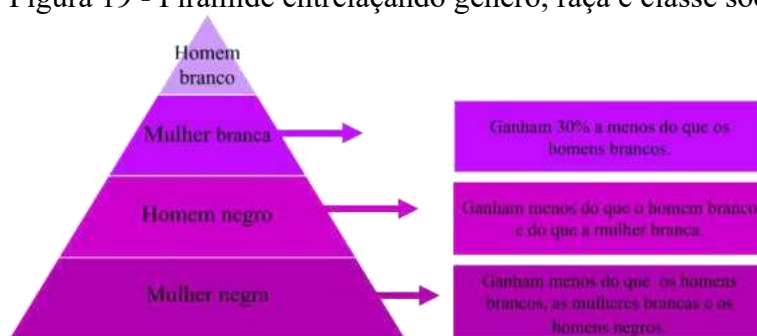
Figura 18 - Pirâmide entrelaçando gênero, raça e classe social.



Fonte: Elaboração da autora com base no texto de Davis (2017).

Baseadas no pensamento de Davis (2017), compreendemos que é urgente a ascensão da mulher negra e oprimida racialmente, tendo em vista que sua elevação na pirâmide pode colaborar com a elevação de todo o campo social. Em uma perspectiva parecida, Ribeiro (2017) direciona o debate para o cenário brasileiro e constrói argumento em torno do marcador gênero em conjunto com raça e classe. Para a autora, teríamos uma pirâmide pela qual os homens brancos estariam no ponto mais alto, seguidos das mulheres brancas, depois dos homens negros – que assim como as mulheres são vítimas de racismo – e na base estariam as mulheres negras, demonstrando a situação de vulnerabilidade que elas sofrem por estarem na base da pirâmide. Também construímos uma figura para visualizar o argumento de Ribeiro (2017):

Figura 19 - Pirâmide entrelaçando gênero, raça e classe social na perspectiva brasileira.



Fonte: A pirâmide foi feita pela autora com base no texto de Ribeiro (2019).

A interseccionalidade tem sido amplamente adotada nos estudos acadêmicos das mais diversas áreas, segundo Collins e Bilge (2021) busca-se a temática para alicerçar trabalhos que dialoguem com a justiça reprodutiva e sobre iniciativas de combate à violência assim como outras questões similares. Tem-se adotado as ideias da interseccionalidade para transformar instituições de ensino. As autoras nos apresentam o conceito como ferramenta analítica para resolver e enfrentar problemas. Elas citam o exemplo de faculdades estadunidenses que tinham uma grande divisão social que estava relacionada a gênero, classe, raça, etnia, cidadania,

orientação sexual e capacitismo. No passado, essas instituições tentavam atender às demandas desses grupos separadamente com programas especiais, mas perceberam que a lista de grupos crescia o que tornava a abordagem do atendimento de um grupo por vez muito lenta. Além disso, os estudantes tinham demandas que poderiam ser analisadas em mais de um grupo, nesse contexto, a interseccionalidade é peça chave para contribuir na análise e desenvolvimento de movimentos que promovam a equidade nas faculdades.

Sendo assim, é com a ferramenta analítica interseccional, que dialogaremos com os marcadores sociais de gênero, raça, orientação sexual e classe buscando investigá-los dentro das práticas pedagógicas de combate à violência de gênero.

2.3 O LEME DA EMBARCAÇÃO: VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOB UMA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE E INTERSECCIONALIDADE

Antes de tudo, preciso deixar claro uma definição técnica de uma estrutura fundamental nas embarcações marítimas, o leme, peça que controla a direção do navio. Aqui, o leme vai conduzir e mostrar a minha forma de ver a violência e as práticas pedagógicas. Naveguei até aqui com o forte apoio da interseccionalidade, pois ela me possibilita enxergar as desigualdades nos mares por onde passo. Mas, nesta altura da travessia, percebo que preciso não só de algo para me fazer enxergar, é preciso ter algo para conduzir, teorizar e descolonizar minha rota. Para isso, tomarei a decolonialidade como leme, realizando um diálogo entre essa perspectiva e a violência de gênero contra as mulheres negras, além de tentar mobilizar as práticas pedagógicas no campo da EPT. E, se a luneta interseccional me permite ver, o leme teórico decolonial me permite direcionar a embarcação para enfrentar as tempestades ao longo da travessia.

Em uma de minhas idas ao Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires (MALBA), apreciei pessoalmente a obra *As filhas de Eva* (2014)¹⁷, de Rosana Paulino. Ao ver o quadro, pensei sobre Eva, uma figura da tradição judaico-cristã considerada como a primeira mulher criada por Deus e responsável por trazer pecado ao mundo. Eva foi feita a partir da

¹⁷ A obra analisada está relacionada a uma série homônima, que apresenta técnicas de produção similares, como o uso de técnicas mistas sobre papel azul, colagem, grafite e acrílica sobre papel, bem como a incorporação de fotografias, sombras de mulheres negras escravizadas, imagens de plantas e fragmentos ósseos de corpos humanos. A série nos convida a refletir sobre o espaço social ocupado pela mulher negra no período colonial, principalmente no que diz respeito às experiências de enfrentamento das violências sociais, físicas e afetivas impostas pela escravidão.

costela de Adão e ambos viviam no Jardim do Éden. Nesse ambiente, Deus proibiu que os dois provassem o fruto proibido, aquele que daria o conhecimento do bem e do mal, mas a mulher tentada pela serpente provou o fruto e ofereceu a Adão, a partir de então ambos sofreram as consequências de seus atos e a mulher se tornou o símbolo de desobediência.

Na obra de Rosana Paulino (2014), também me chama atenção a estrutura da pelve feminina em destaque. Tal estrutura é capaz de proteger os órgãos internos, sustentar o peso do corpo, influenciar na movimentação das pernas e desempenha um papel importante no parto, pois permite a passagem do feto. No quadro, ligado a essa estrutura saem plantas o que pode remeter à fertilidade feminina, mas por trás das plantas e em ligação com a pelve enxergamos a figura de uma mulher escravizada e sua sombra lado a lado.

Figura 20 - As filhas de Eva.



Fonte: Rosana Paulino no MALBA (2025).

A obra me fez refletir sobre minha formação no PPGE, pois sou filha de um programa com raízes fortes no marxismo, mas não me vejo sendo marxista. Esse sempre foi um incômodo que percorreu minha vida acadêmica no PPGE. Sempre me senti acolhida no programa, ele se tornou meu Éden, um espaço de cura acadêmico, no qual construí vínculos inesquecíveis e que

me fez navegar por mares que nunca imaginei habitar, mas não sou marxista. Reconheço a importância dos debates sobre a exploração de classes e admiro o materialismo histórico-dialético, mas comi do fruto proibido e sinto que como uma pesquisadora negra meu campo epistêmico se enquadra nos estudos interseccionais e da decolonialidade dentro do ambiente da EPT. Percebo isso desde minha formação no mestrado, mas nunca consegui admitir e sinto que as minhas vivências como mulher negra e latino-americana, que estuda violência de gênero contra mulheres negras, me fazem sentir que essa escolha epistêmica é a mais correta.

Ao mergulhar no mar das práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra mulheres negras no IFRN sob uma perspectiva da formação humana integral e da interseccionalidade, reconheço a importância do marxismo sobre a crítica ao capitalismo e nas formas de exploração econômica, pois me aprofundei nisso ao longo das disciplinas que cursei no programa, além disso, também percebo o legado do marxismo para os estudos educacionais. Reconhecendo esse legado, entendo que preciso dialogar com autores marxistas que são basilares para a EPT, principalmente ao tratar sobre as práticas pedagógicas. No entanto, minha pesquisa se ancora fortemente em uma perspectiva teórico-metodológica decolonial e interseccional, pois percebo que os processos de subalternização que atingem as mulheres negras no Brasil não podem ser explicados apenas a partir das relações de classe. Com base na colonialidade do poder, do saber e do ser postulada por autores decoloniais como Aníbal Quijano (2005; 2002), Maria Lugones (2020) e Walter D. Mignolo (2008) consigo ter mais conforto e segurança para compreender e falar sobre essas violências cujas raízes se ancoram na estrutura colonial e que até hoje se ramificam em nossas instituições educacionais.

Enquanto penso e escrevo minha tese percebo que ela pode se tornar uma filha de Eva dentro do meu programa, tendo em vista que decidi ampliar meu olhar para outras perspectivas epistemológicas não tão comuns no meu programa como é o caso da interseccionalidade e decolonialidade. Há quem diga que o ato de Eva foi traição, que por suas mãos a humanidade provou a dor. Aqui, contudo, espero ser vista como alguém que teve coragem, ousadia e que desejou tocar outros frutos. Não quero abandonar ou me distanciar das críticas de classe, pois reconheço a importância de sua influência, mas o que espero é ampliar esse olhar no campo da EPT em diálogo com outras categorias como as de gênero e raça a partir das perspectivas decoloniais e interseccionais.

Segundo Walter D. Mignolo (2008), existe uma matriz colonial de poder que foi construída no processo de colonização e conquista. Essa matriz está concentrada em uma perspectiva europeia que, até hoje, regula a forma de vida, a sociedade e a economia das partes não europeias do mundo. Ela é composta por quatro níveis interrelacionados e essa conexão é quase

que imperceptível, nomeada pelo autor como invisível e invisibilizada. Esses quatro níveis de controle ou esferas de controle são: controle econômico, no qual podemos destacar apropriação de terras, recursos naturais e exploração do trabalho, assim como a criação de organismo internacionais como o FMI; o controle de autoridade, que incluem formas de governo e igreja provenientes do século XVI e XVII; o controle do gênero e da sexualidade, com a concepção formada da mulher, a presença de um modelo familiar cristão e da heteronormatividade; e o controle do conhecimento e da subjetividade que envolvem as instituições e os currículos de ensino modernos.

A colonialidade é um fenômeno amplo que atravessa o controle do acesso a diversas questões como sexo, gênero, trabalho, subjetividade/intersubjetividade, autoridade coletiva, produção do conhecimento, onde esses pontos se mantêm circunscritos em uma perspectiva eurocêntrica. Esse eurocentrismo vai naturalizar as experiências das pessoas dentro do padrão de poder e colocar a Europa como centro capitalista mundial, que passou a colonizar o resto do mundo, impondo suas próprias formas de compreender e estruturar a realidade (Lugones, 2020).

Lugones (2020) conduz sua investigação interseccionando raça, classe, gênero e sexualidade como categorias inseparáveis, pois ao analisá-las em conjunto conseguimos perceber com clareza a violência que afeta a vida das mulheres de cor¹⁸. Mesmo que os homens de cor também sejam vítimas da dominação e exploração colonial, muitas vezes, eles tornam-se cúmplices da violência contra as mulheres de cor. A autora utiliza dois marcos de análise que não têm sido bem explorados de forma unida, o conceito de interseccionalidade e de colonialidade do poder, o primeiro moldado por feministas negras e o segundo por Aníbal Quijano (2005; 2002). Ao cruzar essas duas linhas de análise, Lugones (2020) constrói o conceito de sistema moderno-colonial de gênero, que seria uma espécie de sistema de dominação imposto pelo colonialismo europeu que ditou aspectos da vida relacionados ao gênero, e, assim, alimentou a violência de gênero aos povos colonizados, como mulheres indígenas, africanas e asiáticas.

Em sua obra, Lugones (2020) que considera que gênero e raça são inseparáveis para entender o processo colonial e as violências provenientes desse período. A autora defende que embora Aníbal Quijano (2005; 2002) reconheça o papel de categorias como raça e gênero de uma forma estrutural mais ampla, sua abordagem apresenta limites analíticos. Sua análise

¹⁸ A autora reforça que esse termo foi cunhado nos Estados Unidos por mulheres vítimas da dominação racial. O termo propõe a união entre mulheres indígenas, mestiças, mulatas, negras, cheroquis, porto-riquenhas, siouxies, chicanas, mexicanas, Pueblo e todas que são vítimas da colonialidade do gênero. Quando estiver citando Lugones (2020) usarei o termo como está traduzido em seu texto.

invisibiliza o fato de que as mulheres não brancas e colonizadas foram subordinadas e destituídas de poder. Lugones (2020) inclui em seu conceito o aspecto que chama de lado iluminado/visível da organização colonial/moderna de gênero que instituíram aos povos colonizados modos de controlar e colonizar seus corpos: a dicotomia homem/mulher ou binarismo de gênero, a heterossexualidade e o patriarcado. Ou seja, o processo dentro na modernidade eurocêntrica capitalista é binário, dicotômico e hierárquico. Ao incorporar esses aspectos, Lugones (2020) amplia, tensiona e complexifica as contribuições de Quijano (2005; 2002).

Quijano (2005; 2002) interage com o gênero dentro da lógica da colonialidade do poder, mas sua abordagem apresenta limitações analíticas, pois apresenta uma perspectiva biologizante e reducionista. No seu modelo, o gênero parece estar ligado ao sexo e à reprodução, assumindo como uma ideia mais natural ou biológica. Segundo Lugones (2020), isso impede uma análise detalhada de como o gênero é constituído e vivenciado em lugares marcados pela colonialidade. Sendo assim, embora Quijano (2005; 2002) apresente um avanço ao reconhecer o gênero na estrutura colonial, ele acaba não problematizando a sua complexidade como um fenômeno que é marcado por uma construção histórica, política e social. Sendo assim, Lugones (2020) amplia a análise crítica sobre o tema, realizando uma desvinculação com essa base biologizante.

Além disso, a autora acentua que a interseccionalidade nos revela aquilo que não conseguimos ver quando construímos nosso estudo a partir de raça e gênero como categorias separadas. Ela debate a questão da interseccionalidade entre raça e gênero dentro do pensamento de Quijano (2005; 2002). Categorias como “mulher” e “negro” são construídas a partir das experiências dos grupos dominantes. Por exemplo, quando se pensa na “mulher” há um direcionamento para a mulher branca, burguesa e heterossexual. O homem remete ao macho burguês branco heterossexual e sobre o “negro” logo se pensa no macho heterossexual negro. Nesse sentido, entre a intersecção de “mulher” e “negro” há uma ausência onde deveria estar a mulher de cor, pois nem o ser mulher, nem o negro a incluem. Para a autora, esse vazio analítico exige que pensemos não apenas em um espaço ausente, mas na criação de um novo espaço teórico dentro da lógica da interseção, onde gênero e raça estejam fundidos indissolivelmente, principalmente ao analisarmos as vivências das mulheres de cor nos contextos de violência. A lógica categorial seleciona grupos dominantes e esconde todo o abuso e desumanização que a colonialidade de gênero gera ao longo do tempo.

Lugones (2020) também se baseia em autoras como Oyèrónké Oyěwùmí (2021) e Paula Gunn Allen (1986) para mostrar como a imposição do sistema moderno-colonial de gênero e

do capitalismo eurocêntrico se articularam e constituíram diferenças de gênero na vida de muitos povos. Por exemplo, Oyèrónké Oyěwùmí (2021) analisa o impacto do colonialismo na sociedade iorubá. Antes da colonização não havia categorias hierárquicas de gênero como as impostas pelo ocidente, foi o colonialismo que induziu o processo de subordinação das fêmeas em várias esferas da vida. Além disso, segundo Allen (1986), diversas comunidades tribais de nativo-americanos eram matriarcais, entendiam o gênero em termos igualitários, reconheciam a homossexualidade, as identidades não binárias e os debates sobre diferenças de gênero não se baseavam em fatores biológicos. A partir desses estudos, Lugones (2020) consegue mostrar como o colonialismo foi violento e modificou a vida das pessoas colonizadas. Mostrando que as mulheres de cor sofreram inferiorização racial e subordinação de gênero no processo de colonização.

Retomando para a imagem que analisamos no início desta subseção, percebo que a decolonialidade e a interseccionalidade me trazem instrumentalidade fértil para pensar sobre a violência de gênero contra mulheres negras. Juntas, essas perspectivas compõem minha estrutura pélvica, contribuindo com a fertilização e me ajudando a pensar, produzir e dar à luz ao conhecimento sobre a temática em questão. Algo novo vai sendo gestado nessa pelve, assim como na imagem de Rosana Paulino (2014), onde a dor e a resistência do corpo feminino negro se enraízam como matéria de criação. Na imagem, duas figuras femininas aparecem, uma sombreada e outra visível. Aqui, essa dualidade representa o que foi silenciado por um tempo, meu desejo em trabalhar com a decolonialidade e interseccionalidade, nesse sentido, algo se manteve sombreado. Agora, deixo emergir um outro lado, que se constitui como o meu novo modo de ver o mundo e de produzir conhecimento acadêmico dentro da EPT.

Nesse mesmo movimento de apreciação de imagens ligadas ao corpo feminino negro, reconheço que algumas fotografias atravessam o tempo e ainda hoje são capazes de provocar dores em feridas que estão abertas há séculos e não foram cicatrizadas. A fotografia feita por Antônio Lopes Cardoso, datada de 1868, é uma dessas imagens. Ela retrata uma ama de leite negra segurando em seu colo uma criança branca, o nome da mulher não foi guardado pela história, mas o da criança foi eternizado, trata-se do pequeno Antônio da Costa Pinto. A forma como a foto foi moldada diz muito sobre sua intencionalidade e sobre as marcas históricas por traz dela, mas antes de falar sobre isso precisamos analisar aspectos sobre o corpo da mulher na fotografia. O olhar da mulher é fixo, direto, focado, como se ela encarasse não apenas a câmera, mas também a nós que a observamos nos presente. Seu olhar atravessa o tempo e nos intimida, nos fazendo refletir sobre a dor daquela cena. Sua expressão facial revela uma serenidade profunda, mas, ao mesmo tempo apresenta cansaço. Há intensidade nesse olhar, e

uma mistura de tristeza e tensão, mas ele também parece estar carregado de resistência, ainda que silenciosa. Encaremos a fotografia na figura 21.

Figura 21 - Ama de leite com criança.



Fonte: Cardoso (1868)

O olhar da mulher parece dizer o que não pode ser verbalizado, que aquela criança não é sua, e toda aquela encenação para tirar uma foto não é neutra, mas carregada de simbolismo. O silêncio da fotografia fala muito para quem a analisa. Seu olhar parece carregar uma dor do não dito, da possível separação de seu filho, pois, como ama de leite, provavelmente teve que interromper a amamentação de sua criança para nutrir o filho de outra mulher. O seu corpo é colonizado, sendo sua força de trabalho, sua intimidade e até o seu leite transformados em recursos de sustento para o filho do seu senhor, e isso gera a manutenção da casa-grande.

A mulher veste roupas que aparentemente foram cuidadas e fornecidas por sua senhora, algo comum nas fotografias de amas de leite da época. Segundo Koutsoukos (2005), essas

mulheres eram frequentemente retratadas com vestimentas e joias que não lhes pertenciam e cuja pose construída para o registro fotográfico não correspondia a sua auto-representação. Essas fotos eram, em geral, guardadas nos álbuns das famílias as quais a mulher escravizada pertencia. Era comum que o fotógrafo afastasse a câmera e enquadrasse o corpo inteiro da ama de leite, compondo cuidadosamente vestes, poses e ambientação, de modo que a imagem ficasse registrada para a posteridade. Nesse processo, tudo era calculado para revelar o que a autora denomina de “máscara social”.

Esse cenário tenta esconder a violência vivenciada, na qual a ama de leite simboliza uma das formas mais perversas da escravidão. Essas mulheres foram forçadas a interromper ou dividir a amamentação dos seus próprios filhos para maternar o filho de outra mulher, sendo responsável por manter a sobrevivência de uma criança branca. A figura da ama de leite tinha um papel ambíguo e cruel na sociedade colonial, tendo em vista que, embora seja afetivamente apropriada pela família branca, jamais pertencia a ela como sujeito, mas sim, como objeto. Inclusive, as crianças brancas construía afeto por aquela mulher, chamada por elas de “Mãe preta”, mas ao mesmo tempo, isso não impedia que ela fosse vista e tratada como uma propriedade, tendo em vista que estava ali para servir a família e, no fundo, maternar sob violência.

A imagem da ama de leite como uma mulher explorada e silenciada nos proporciona um suporte para debater mais profundamente sobre as violências de gênero vivenciadas pelos corpos negros femininos. Um dos aspectos importantes ao se pensar a violência de gênero contra a mulher negra está no seu próprio termo, que nos induz a refletir sobre o cruzamento de duas opressões, o sexismo e o racismo.

Meu pensamento sobre a violência sofrida pela mulher negra se orienta pelos estudos de Gonzalez (2020). Ela ancora sua análise na experiência histórica da escravidão, período no qual várias mulheres negras foram sistematicamente violentadas por homens brancos, como senhores de engenho, traficantes de escravos, entre outros. Gonzalez (2020) nos ajuda a entender a violência de gênero contra as mulheres negras como um mecanismo estruturante do sistema escravista e de sua lógica de dominação tanto racial quanto patriarcal. Além disso, a autora também nos faz perceber como essa lógica permanece presente em nossa vida atual.

Sendo assim, a violência de gênero sofrida pelas mulheres negras no Brasil tem forte herança da colonização e da escravidão e percebo que esse período é um marco estrutural para essa violência. É nesse momento histórico que se formam muitos dos preconceitos que nossos corpos negros vivenciam atualmente. Em uma perspectiva interseccional, Gonzalez (2020) cruza raça e gênero, pontuando que o racismo se constitui como a sintomática que vai

caracterizar a neurose cultural brasileira e sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a vida das mulheres negras. A autora ancora essas vivências violentas nas noções da mulata, da doméstica, da mucama e da mãe preta, analisando que esses são resquícios de um passado escravocrata que ainda estão presentes em nossas vidas e revelam a continuidade de estruturas que naturalizam a violência, a subalternização e a exploração dos corpos das mulheres negras. Com base nessas discussões, pensaremos sobre a violência de gênero contra as mulheres negras no ambiente escolar sob essas perspectivas. Mas antes, precisamos entender o significado desses termos dentro da construção histórica brasileira.

Gonzalez (2020) também faz uma crítica ao mito da democracia racial, expondo a falsa ideia de que o Brasil seria um país sem racismo, onde todos vivem em harmonia, pois a miscigenação resultou na igualdade racial. Para desmascarar isso, ela trabalha com a figura da mulata no carnaval, ressaltando como o endeusamento festivo da mulher negra esconde sua objetificação. Esse imaginário sexualizado, ou hipersexualização sobre o corpo da mulher negra, tem fortes raízes históricas no período da escravidão, pois é possível ver isso a partir da figura da mucama, uma jovem escravizada que servia dentro da casa-grande. A mucama era submetida a múltiplas tarefas domésticas como lavar, passar, cozinhar, costurar e amamentar os filhos de seus senhores, o que lhe conferia o papel de ama de leite. E, dentro desse ambiente, a mulher negra também foi hipersexualizada, tendo sido comumente utilizada como objeto sexual por seu senhor branco, além de ser subordinada, pois era próxima da família, mas não pertencente verdadeiramente a ela.

Sendo assim, Gonzalez (2020) entende que o engendramento da mulata e da doméstica se faz a partir da figura da mucama. Ou seja, o imaginário em torno da mulata, aquela que dança no carnaval e é vista pelas silhuetas do seu corpo, que ora é desejada, e da doméstica, a mulher negra submissa e serviçal, que ora é rejeitada, são continuidades históricas da imagem na mucama, revelando a permanência da lógica colonial. Nesse sentido, a figura da mulata criou uma imagem ambígua da mulher negra, pois o seu corpo era sensualizado e desejado pelo homem branco, mas não suficientemente aceito. Além disso, era vista como domesticada, e em torno disso tudo, se nota as fortes marcas da violência, da submissão e da exploração.

Nessa perspectiva, Amanda Braga (2020) aprofunda o entendimento sobre a figura da mucama, destacando como ela era sexualmente violentada por seus senhores e, muitas vezes, obrigada a iniciar a vida sexual dos jovens da casa-grande. Tanto Braga (2020) quanto Gonzalez (2020) afirmam que há relatos de senhores que não conseguiam se satisfazer com suas esposas brancas e, nas noites de núpcias precisavam sentir o cheiro da roupa de sua mucama para consagrar o seu casamento. As senhoras brancas, por ciúmes, entravam em disputas sexuais

com suas escravas e, desse rancor, decorreram torturas e punições cruéis como olhos, dentes, seios ou unhas arrancados, além de queimaduras e até venda de mulatas para homens libertinos mais velhos. Nesse cenário de violências sexuais, nasceram muitos filhos ilegítimos. Braga (2020) também aponta que o desejo pelas mulheres negras ultrapassava os limites da casa-grande, envolvendo também os padres e frades da época, ou seja, as mulheres vivenciavam outros espaços de violência além da casa-grande.

Além disso, segundo Braga (2020), nos jornais do século XIX, como o Diário de Pernambuco, é possível encontrar anúncios que tratam da venda, compra ou fuga de mucamas. Muitas vezes, elas eram descritas como bonitas, de corpo sadio ou sem defeitos, boas cozinheiras, revelando a objetificação e lógica de mercado à qual eram submetidas. Os corpos negros eram caracterizados por marcas, deformações e cicatrizes. Havia as deformações causadas por tatuagens amorosas, marcas de fogo feitas pelos senhores para demonstrar propriedade, marcas tribais e feridas causadas por castigos físicos, pelas condições da viagem ao Brasil, por doenças ou condições de trabalho.

É nesse percurso que a figura da mãe preta se forma, ou seja, segundo Gonzalez (2020), em função de atuação como mucama a mulher negra dá origem à figura da mãe preta, que é aquela responsável por cuidar, alimentar e educar os filhos de seus senhores brancos, enquanto é separada do seu próprio filho. A função de ama de leite faz surgir uma personagem carregada de ambiguidade, pois ela é construída socialmente como símbolo de afeto e cuidado, mas simultaneamente, sofre com o atravessamento das relações de apagamento, servidão e violência colonial. Contudo, Gonzalez (2020) não percebe a figura da ama de leite dessa forma, ela enxerga o perfil de resistência construído em torno dessa personagem, pois seus saberes, histórias e cantigas, muitas de origem africana, foram repassados para as crianças brancas que elas educavam, sendo apropriados e ressignificados dentro da lógica colonial, contribuindo, assim, com o fortalecimento da identidade negra, mas infelizmente tendo sido feito em um cenário de silenciamento e dores dessas mulheres.

O racismo também se manifesta nas formas como os corpos das mulheres negras são vistos e julgados. Percebo que por anos houve uma tentativa constante de apagamento da beleza negra. Gonzalez (2020) aponta como a aparência física é utilizada como instrumento de opressão em antigas músicas, nas quais chamavam as mulheres negras de “Nega do cabelo duro”, reforçando o estereótipo de que o cabelo crespo ou cacheado seria feio ou inadequado. Nesse contexto, somos frequentemente induzidas a acreditar que o chamado “cabelo bom” é o liso.

Ao longo de minha trajetória, fui questionada sobre o motivo de não alisar o meu cabelo

ou de optar por usar meus cachos naturais. Durante o período escolar, marcado pela pouca variedade de produtos destinados aos cabelos crespos e cacheados, optei por não aderir aos processos de alisamento químico. Contudo, me sentia inferiorizada e com a autoestima fragilizada diante das meninas de cabelo liso. Nesse momento, tentava controlar o volume dos meus fios, recorrendo a cortes que removiam parte do cabelo da região interna ou optava por mantê-los constantemente presos em tranças. Com o tempo, percebi que esses questionamentos e vivências denunciavam o racismo cotidiano e causam impactos na autoestima. Hoje, reconstruí minha autoestima, tenho acesso a uma ampla variedade de produtos específicos e consigo frequentar salões especializados em cabelos crespos e cacheados. Entendo essas possibilidades como uma tentativa de reparação histórica, pois esses espaços e produtos não propõem o alisamento como solução, mas valorizam a textura, o volume, a liberdade e o movimento dos fios.

Gonzalez (2020) também observa que elogios a pessoas negras geralmente vem acompanhados de expressões que envolvem as feições finas do rosto, demonstrando como a branquitude opera nos padrões de beleza. Nesse contexto, a valorização de traços ligados à estética branca produz efeitos subjetivos em algumas mulheres negras, e em busca de aceitação social, elas usam produtos para clarear o cabelo ou alisá-los, afastando-se simbolicamente de sua ancestralidade.

Essa perspectiva estética da branquitude não fica somente restrita ao individual ou simbólico, mas se articula com estruturas institucionais e relações de poder. Tal compreensão se alinha com o conceito de pacto narcísico da branquitude, desenvolvido por Bento (2022), ressaltando que dentro das relações de poder entre as pessoas brancas há um pacto que não é formal, não verbalizado, mas construído em um mecanismo silencioso e narcísico de autopreservação que visa manter as estruturas de privilégios. A autora faz uma crítica às instituições que dizem acolher a diversidade e equidade, incluindo esses pontos em seus valores e missões e códigos de conduta, mas não a vivenciam na prática, pois a maioria de suas lideranças são pessoas brancas e masculinas, tornando a presença negra invisível, principalmente em cargos de poder. Alinhando o pensamento de Gonzalez (2020) e Bento (2022) é possível refletir que a branquitude atua de forma ativa, seja no campo simbólico da estética ou no campo institucional.

Como é possível perceber, a violência contra as mulheres negras não pode ser vista a partir de uma perspectiva isolada, pois ela se inscreve em uma lógica histórica. Essa conjuntura nos permite refletir com Silva (2022), que analisa a modernidade baseada em uma dívida histórica e impagável produzida pelo colonialismo e escravidão. Essa dívida se torna impagável,

porque não pode ser efetivamente reparada, tendo em vista que as mesmas populações que sofreram as violências coloniais continuam a vivenciar formas sistemáticas de morte, exploração e precarização. Como exemplo a autora cita a população que segue sendo vitimada por “tiros disparados por policiais contra pessoas negras desarmadas” (Silva, 2022, p. 12), ou submetidas a mecanismos econômicos de endividamento com empréstimos impagáveis em momentos de crises econômicas. A autora utiliza exemplos que ocorreram no Estados Unidos, mas que facilmente podem ser vistos em solo brasileiro.

Portanto, violência colonial e racial não se encerram em determinado período histórico e não podem ser revertidas. Todo o sofrimento, exploração e morte foram transformados em economia para o capitalismo. As mulheres negras, como aponta Silva (2022) com base na figura de Dana, vivenciam essa dívida impagável. E hoje, nos moldes como estamos vivendo a violência de gênero contra as mulheres negras, ela se torna uma atualização dessa dívida histórica. Nesse sentido, não há como apagar as violências produzidas no período colonial e não podemos negar as marcas deixadas pela escravidão sobre os povos negros e originários, que continuam sendo vítimas de violências. Como retrata Silva (2022), se trata de um dano que não pode ser revertido.

Como vimos nos parágrafos anteriores, as figuras da mucama e da ama de leite, no contexto da escravidão, eram mantidas próximo da família senhorial, mas em uma posição subalterna e controlada. Elas estavam presentes, mas nunca pertencentes verdadeiramente como sujeito da família, a relação parecia sempre de objetificação, com exploração afetiva, física, laboral e sexual.

Em minha pesquisa de mestrado e em artigos e capítulos de livros decorrentes desse estudo, pude analisar casos de violência de gênero envolvendo alunas e ex-alunas do EMI no IFRN. Como apontei anteriormente, todas as participantes eram jovens cisgênero, negras, cujo rendimento mensal familiar as insere na classe média baixa exceto uma delas em estado de maior vulnerabilidade. Nessas obras usei pseudônimos para substituir os nomes reais das jovens e as chamei de Sabela, Rosa Maria Rosa e Regina Anastácia, pseudônimos provenientes dos contos de Conceição Evaristo (2020b; 2017b). Hoje, com toda a leitura teórica e vivencial que adquiri ao longo do doutorado consigo fazer outras leituras em torno de minhas produções no mestrado. Percebo que as dinâmicas históricas do Brasil colônia seguem presentes nas relações escolares, principalmente quando observo a violência de gênero sofrida pelas mulheres negras no IFRN.

Em um capítulo de livro, analisei um caso de violência de gênero com intersecções de opressões sexistas e racistas envolvendo a estudante Rosa Maria Rosa. A jovem relatou que

quando estava no IFRN, outro estudante do EMI enxugou as mãos em seu cabelo, de curvaturas cacheada e crespa (Costa; Lima Neto, 2024). O ato, que pode ser banal para alguns, na verdade demonstra uma espécie de invasão naturalizada ao corpo negro, que, nesse caso, é tratado como pano ou toalha, ou seja, um objeto, e isso faz com que se negue a sua humanidade. Essa violência, além de simbólica, é física e traz à tona o lugar da mucama, cujo corpo era frequentemente manipulado, desrespeitado e objetificado.

A mesma estudante também relatou ter sido assediada por um docente que a segurou pela cintura e a puxou para cima dele. Além das violências vivenciadas na escola, ela conta sobre os abusos sofridos em outros ambientes de sociabilidade como a igreja, a rua e o ambiente familiar. Em sua vida, a violência se materializou por estupros, racismo e sexismo mediante toque corporais sem consentimento, além de assédio em forma de provocações verbais. Das violências sofridas dentro do IFRN, apesar da abertura de processos, nenhum deles gerou responsabilização aos agressores. A jovem descreveu sentir seu corpo hipersexualizado em todos os espaços por onde transitava, fosse na rua, por meio de cantadas e perseguição; na praia, ao perceber que um homem se masturbava enquanto a observava; na igreja, recebendo provocações verbais de um pastor; nos relacionamentos afetivos ou na escola. Inclusive, o assédio do docente a fez se sentir como “um pedaço de carne num frigorífico” (Costa; Lima Neto, 2024, p. 59), o que reforça a objetificação do corpo negro feminino. Além disso, em um dos seus estupros ela tentou pedir ajuda, mas foi desacreditada, o que também contribui com a negação social que se tem em torno da violência de gênero sofrida pelo corpo feminino negro.

Outro caso analisado foi o de Regina Anastácia, a jovem relatou também ter sido assediada por seu professor. Ela conta que o docente passou as mãos sobre seus seios, o que amplia a leitura de que o corpo da mulher negra é frequentemente reduzido a um objeto de desejo e que sempre está autorizado a ser tocado, estando disponível à dominação masculina, o que também realça a questão da hipersexualidade do corpo negro e nos faz assimilar às situações vivenciadas pelas mucamas no Brasil colônia (Costa; Lima Neto; Thomas, 2024).

Outro assédio também foi relatado por Sabela, que compartilhou ter sido assediada por seu professor, dessa vez na frente de seus colegas em sala de aula. No relato é possível ver uma tentativa de intimidá-la, constrangê-la, impondo limites, proibições e obrigações. O professor tenta docilizar o corpo da estudante, pois o submete a obrigações em uma relação de dominação e, nisso, regras de comportamento e de ocupação de espaço foram impostas e deveriam ser seguidas (Costa; Lima Neto; Thomas, 2024). Contudo, ao analisar essa violência atualmente, percebo que esse excesso de controle e dominação em torno do corpo negro da jovem nos sinaliza intersecções de opressões raciais e sexistas que se conectam e fazem direcionar o nosso

olhar às lógicas coloniais de subordinação. Além de revelar uma manifestação da violência simbólica e institucional, pois mesmo que os relatos não explicitem a racialização do agressor, a violência analisada se constitui em uma estrutura institucional e simbólica que historicamente tenta controlar e disciplinar corpos negros nos ambientes educacionais.

Sabela denunciou o assédio, e isso gerou uma sindicância investigativa. Contudo, a jovem relata que não foi acolhida de modo adequado pela instituição no momento do processo. A comissão era formada majoritariamente por homens, com apenas uma mulher presente e o assediador participou por videoconferência, tendo inclusive se dirigido diretamente à vítima com questionamentos ofensivos e constrangedores.

Além disso, Sabela afirmou não ter recebido apoio psicológico e institucional e disse que se sentiu desvalorizada, intimidada e invisibilizada na instituição. Ela relatou que o último ano no IFRN foi uma tortura, pois procurava apoio e não encontrava, além de ter que conviver com o assediador. Seu relato nos faz lembrar da condição histórica vivenciada pela ama de leite no Brasil colônia, pois ela, tal como na casa-grande, foi até tolerada pela instituição, mas não verdadeiramente acolhida, ou seja, não pertencente a ela. Com base nesses relatos, conseguimos capturar um breve retrato sobre como os corpos negros femininos vivenciam a violência de gênero em uma instituição de EPT. A tentativa de controle institucional desses corpos e as violências que eles viveram nos fazem refletir sobre a persistência de estruturas coloniais nos ambientes educacionais.

Como ressalta Moreira e Candau (2003), a escola é perpassada por diversas situações de discriminação, preconceito e violência, mas há na cultura escolar uma impregnação da igualdade que faz com que se tenha a ideia de que todos aqueles que transitam no espaço escolar são iguais, e, por isso, tratados do mesmo modo. Contudo, sabemos que, na prática, as coisas não funcionam assim e isso acaba mascarando as desigualdades estruturais vivenciadas no cotidiano escolar, impedindo que se vejam algumas violências específicas, como as que afetam as mulheres negras. A escola passa a ser mais um ambiente de sociabilidade propício à produção e reprodução das violências que se moldam fora dela, na sociedade. Dentre essas violências, destacamos a intersecção entre racismo e sexismo, cujas opressões juntas revelam o caráter estrutural e historicamente enraizado da violência de gênero contra mulheres negras em nossa sociedade.

Diante do que foi exposto ao longo desta seção, gostaria de pontuar que compreendo a violência de gênero contra a mulher negra dentro do ambiente da EPT como um fenômeno complexo de opressão estrutural e historicamente construída com bases fortes na colonialidade e que opera na intersecção entre racismo e sexismo. A violência de gênero pode atingir as

mulheres negras nas mais diversas dimensões seja sexual, moral, física, simbólica, institucional, emocional, psíquica, psicológica, intelectual, financeira, patrimonial, epistêmica, social ou jurídica. Com base nos escritos de Gonzalez (2020), historicamente essa violência tem fortes raízes no Brasil Colônia a partir do processo de escravidão, cujo modo de operação contribuiu com o fortalecimento da violência contra mulheres negras escravizadas, transformando a figura de seu corpo na perspectiva da servidão, da desumanização, da hipersexualização, do controle, da subalternidade e do apagamento.

Essa configuração de violência é capaz de atingir as escolas, dentre elas, os Institutos Federais. E, diante dos exemplos práticos e vivenciais que citamos aqui, com base em minha pesquisa de mestrado, é possível ver que dentro dos Institutos Federais opera uma continuidade do sistema moderno-colonial de dominação, assim como Lugones (2020) aponta em seus estudos, pois há nesse ambiente vítimas negras que sofrem as dores dos processos dessa violência histórica em seus corpos e em sua vida.

Ao nomear o que é violência de gênero contra mulheres negras fico me perguntando como podemos combater essa violência. Com base nisso entramos no problema desta pesquisa, mas antes de pensar no combate dentro do IFRN é preciso entender o que são as práticas pedagógicas, como elemento que conduz nossa investigação, pois nosso intuito é investigar as práticas de combate à violência de gênero contra mulheres negras.

Segundo Souza (2005), para entender as práticas pedagógicas é preciso compreender a sociedade brasileira, suas mudanças sociopolíticas, na cultura e no fortalecimento das temáticas identitárias, principalmente aquelas ligadas à diferença e à violência. O espaço escolar e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas, refletem as contradições da sociedade brasileira, marcada pela exclusão, desigualdade social e relações de poder, dominação e alienação. Pensar nessa conjuntura externa é perceber que elas interferem em sala de aula e na prática dos professores e isso é fundamental para compreender as práticas pedagógicas. A autora apresenta que as características conjunturais e estruturais da sociedade são importantes para entender a escola e a prática do professor, ou seja, as práticas pedagógicas são influenciadas por esses aspectos.

Diante disso, reconhecemos que por ser parte da sociedade, a escola tende a refletir, produzir e reproduzir os conflitos e tensões que marcam o espaço social externo. Sendo assim, entendemos que as práticas pedagógicas podem reproduzir essas contradições, a partir disso reafirmamos a importância em pensar sobre a violência de gênero dentro do ambiente educacional e acreditamos que a interseccionalidade é uma ferramenta importante para isso, tendo em vista que é possível encontrar soluções para as desigualdades e construir ações

contributivas para a diminuição da violência nos cruzamentos dos marcadores sociais. Com isso, enxergo um horizonte para a construção de uma educação emancipatória que contribua para a ascensão da mulher negra.

A emancipação ilumina nossa perspectiva de educação que está ligada a conceitos como Formação Humana Integral (Araujo; Frigotto, 2015; Moura *et al.*, 2015), politécnica e trabalho como princípio educativo (Saviani, 2003), pontos basilares para entender a educação integradora promovida pelo IFRN. Sendo assim, entendemos, com base em Araujo e Rodrigues (2010), que a EPT e a educação, em um modo geral, são campos de disputa entre dois projetos de sociedade distintos, de um lado temos aqueles que buscam a conformação dos sujeitos com base na realidade dada e, no outro, temos aqueles que buscam a transformação social. Entendemos que o projeto que constitui o IFRN é contra-hegemônico, pois tem suas bases em concepções emancipatórias.

Como explorado anteriormente, a violência de gênero é vivenciada por estudantes do EMI no IFRN (Costa; Lima Neto; Thomas, 2024; Costa; Lima Neto, 2024; Costa, 2022), somado a isso há uma lacuna sobre as práticas pedagógicas ligadas a essa violência (Costa, Lima Neto; Thomas; Sampaio, 2022) e uma omissão sobre tal temática nos documentos institucionais, como PDI e o PPP (Costa, 2022). Os casos envolvendo violência de gênero são ainda mais preocupantes dentro do ambiente do IFRN, tendo em vista que a sua educação é balizada pela formação humana integral, o que requer da escola e dos seus educadores uma compreensão com as questões de gênero e diversidade sexual, fundamentadas em uma perspectiva inclusiva, plural e democrática (Lima Júnior, 2021), bem como de enfrentamento da violência.

Esse retrato evidenciado quando olhamos para o PDI da instituição, cuja missão centra-se em: “Prover formação humana, científica e profissional aos discentes visando ao desenvolvimento social do Rio Grande do Norte” (IFRN, 2023a, p. 28). No PPP do IFRN, isso também é elucidado, a função social da instituição está ligada à oferta de uma EPT de qualidade que articule ciência, cultura, trabalho e tecnologia, sendo comprometida com a formação humana integral, o exercício da cidadania e o conhecimento. Além disso, o documento trata do compromisso com a transformação da realidade sob uma perspectiva da igualdade e da justiça social (IFRN, 2012, p. 21). Debateremos mais sobre esses documentos na próxima seção.

Ao considerar que a educação do IFRN possui o compromisso com a formação humana integral, é preciso que os profissionais revejam suas práticas pedagógicas, a fim de refletir sobre as melhorias cabíveis nesse processo. Segundo Franco (2016, p. 536), um ato se configurará como prática pedagógica quando:

[...] incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Veiga (2011) entende práticas pedagógicas como uma prática social que é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e que está inserida em um contexto da prática social. Além disso, para ela, a prática pedagógica não pode ser entendida como uma atividade neutra ou técnica, tendo em vista que está constituída por uma relação dialética entre teoria-prática. Há o lado teórico, representado por um conjunto de ideias formadas pelas teorias pedagógicas, e outro lado prático pelo qual essas teorias são colocadas em ação. Sendo assim, teoria e prática estão em indissolúvel unidade, se influenciando mutuamente, uma tem a presença da outra ao mesmo tempo. A mesma linha de pensamento é seguida por Araujo (2014), que pensa as práticas pedagógicas como práticas intencionais de ensinar e de aprender. Dentro de um Instituto Federal as práticas que são referidas devem aproximar servidores e estudantes guiadas por um projeto humanizador e afetivo e pautadas em uma leitura ampla da realidade. Além disso, devem estar conectadas a um projeto social capaz de proporcionar autonomia aos estudantes.

Ainda é possível ressaltar que não entendemos práticas pedagógicas como algo limitado ao que é visível, por exemplo, materializada em um roteiro didático, ou aula, mas ao que está dentro e fora da sala de aula e até mesmo da escola. Sendo assim, compartilhando do pensamento de Franco (2016, p. 541), a prática pedagógica é algo que se organizaria em torno de uma intencionalidade “para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”.

A EPT promovida pelo IFRN, especialmente o EMI, devem promover práticas pedagógicas integradoras, uma vez que, em seu PPP há uma escolha pelo currículo integrado. Segundo Araujo e Frigotto (2015), o sentido dado ao ensino integrado deve estar alinhado à totalidade, ou seja, pela compreensão das partes em sua articulação com o todo social. Essa concepção propõe práticas pedagógicas que promovam a formação ampla do sujeito em suas dimensões físicas, intelectuais, éticas, sociais. O ensino integrado para o autor é um projeto pautado em um conteúdo político-pedagógico engajado, que se compromete com o desenvolvimento de ações formativas integradoras que promovam autonomia e ampliem os horizontes e a liberdade dos seus sujeitos, sejam eles alunos, professores ou demais figuras do ambiente escolar.

Assim, para que as práticas pedagógicas integradoras se concretizem é preciso que os

sujeitos do processo educativo assumam uma atitude humana transformadora. Essa atitude deve se materializar em compromisso político com os trabalhadores e com uma sociedade mais justa e igualitária. Tendo em vista que as práticas pedagógicas não nascem e nem se encerram na escola, elas se constituem no atravessamento de um projeto de sociedade e seus efeitos e relações estão para além do espaço escolar.

Portanto, uma prática pedagógica integradora requer uma perspectiva que direcione para a transformação da realidade, e assim amplie as capacidades humanas e conduza a uma autonomia, ou seja, que gere a capacidade de cada sujeito compreender a realidade em modo crítico, articulado a uma totalidade social. Mas infelizmente, como podemos ver nos relatos das estudantes, no IFRN determinadas ações e condutas institucionais operam em um sentido que estreitam a autonomia e comprometem a formação humana integral. Ao vivenciarem situações de violência de gênero no ambiente escolar, as estudantes sofrem com a negação de condições dignas para a efetivação das práticas pedagógicas integradoras, o que fragiliza diretamente o processo educacional em uma instituição cuja omnilateralidade constitui um princípio basilar.

Sendo assim, as violências de gênero sofridas pelas estudantes negras no IFRN materializadas sejam em toque corporal, provocações verbais, intimidações, objetificação entre outros, podem ser vistas em uma combinação de dimensões da violência como a simbólica, psicológica, sexual, institucional. A vivência de qualquer tipo de violência no ambiente educacional viola a dignidade e a humanidade das estudantes e compromete a realização de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana integral (Costa; Lima Neto, 2024; Costa; Lima Neto; Thomas, 2024). Tais ações não se constituem como práticas pedagógicas, tendo em vista que não são orientadas por intencionalidade, mas operam como formas de negação da concretização dessas práticas.

Mas o trabalho da presente tese não é descrever ações de violência de gênero, aspecto desenvolvido em outros trabalhos. O foco dessa investigação é apontar as práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra as mulheres negras, afinal de contas, a escola precisa produzir práticas pedagógicas que enfrentem a violência, pois a ausência desse enfrentamento também configura uma forma de produção de violência. Desse modo, enfrentar a violência deve constituir uma atitude intencional, política e pedagógica da instituição. Nesse sentido, ao pensar nessa temática, visualizo que tais iniciativas podem ser nomeadas como práticas pedagógicas de resistência.

Segundo Gonzalez (2020), se tem relatos de 1559 sobre a formação dos primeiros quilombos, formas alternativas de sociedade existentes em todo o Brasil, como espaços de resistência organizada do povo negro contra toda a exploração sofrida. O primeiro estado livre

do continente americano existiu no Brasil Colônia, foi a República Negra de Palmares, nascido na antiga Capitania de Pernambuco de 1595 a 1695. Palmares foi a primeira sociedade democrática e igualitária brasileira em termos de organização política e socioeconômica, em que existiu harmonia racial de negros, indígenas, brancos e mestiços e foi liderada por Zumbi.

Os negros também resistiram em seus movimentos urbanos armados como o que ocorreu, em 1807, em Salvador e culminou na Revolta dos Malês, em 1835, além disso, também se envolveram em movimentos de libertação nacional como a Revolta dos Alfaiates, Confederação do Equador, Sabinada, Balaiada, Revolução Praieira, ocorridos tanto no período colonial, quanto no império (Gonzalez, 2020).

Segundo Gonzalez (2020), os movimentos de revolta armada partiram em grande medida da iniciativa dos escravos do eito, ou seja, aqueles que trabalhavam diretamente para a sustentação econômica da Colônia. Contudo, além desses movimentos de resistência mais visíveis, havia também as mulheres negras, como as mucamas, que deram origem à figura da mãe preta. Embora comumente retratada como figura de fácil integração e de suposta harmonia racial, aquela que aceitou passivamente a escravidão, na verdade, a mãe preta foi um sujeito central na resistência do povo negro. Foi ela quem cuidou e educou os filhos de seus senhores e assim transmitiu costumes, aspectos linguísticos e histórias do imaginário popular africano. Ou seja, há variações no que diz respeito aos modos de resistência, tendo aquelas mais ativas e as resistências passivas, como apontado por Gonzalez (2020), na figura da mãe preta.

O caso Sabela, estudado em minha dissertação, mostrou que as estudantes do IFRN constroem suas práticas de resistência. Ao ser assediada, a jovem abriu um processo administrativo e encontrou apoio junto a outras estudantes do Apoio a Mulheres Estudantes (AME). As estudantes desenvolveram resistências passivas (rodas de conversa, reuniões de esclarecimento sobre processos administrativos contra assédio, debates, exibição de filmes, *lives*, pesquisas sobre documentos institucionais) e ativas (abertura de processos administrativos contra assediadores e batucadas) (Costa, 2022). Ou seja, Sabela institucionalmente não encontrou espaço para expressar suas dores, mas assim como a mucama e a ama de leite, ela resistiu e adequou formas de resistir. As mucamas e amas de leite resistiram, reinventando formas de existência e sobrevivência, e as alunas do EMI também construíram estratégias de resistência frente ao silêncio e à violência institucional.

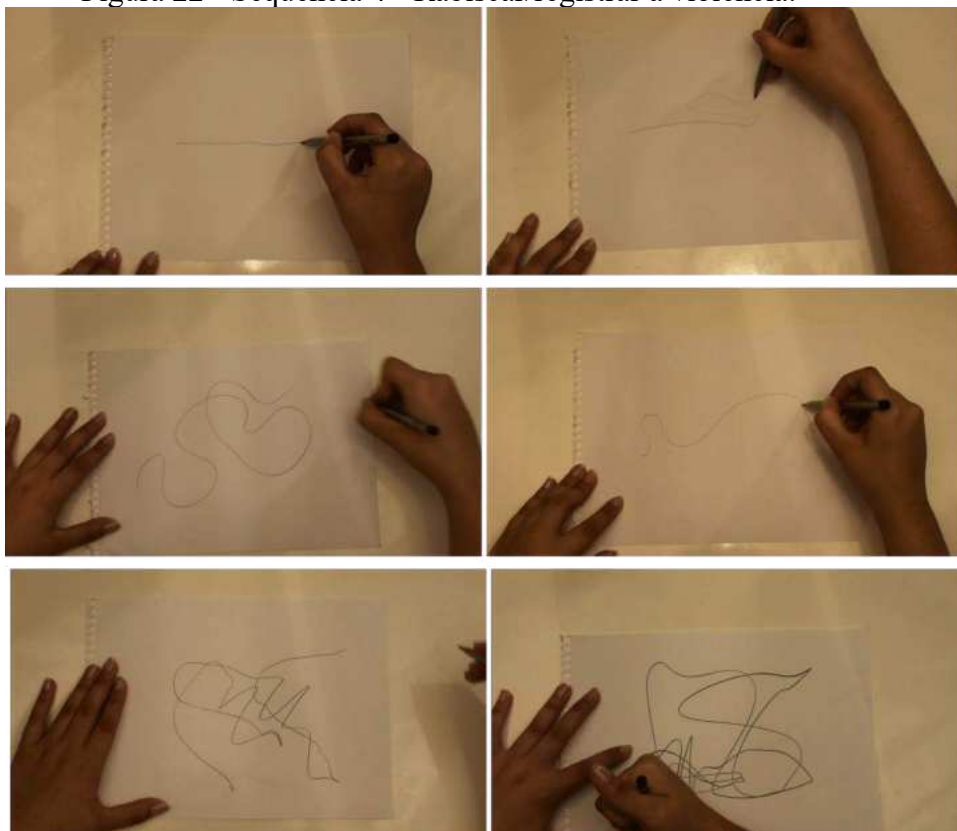
Diante disso, chegou a hora de navegar, conhecemos os elementos importantes para nossa navegação e estamos prontas para içar as velas, recolher a âncora e seguir viagem. Na próxima seção, remaremos contra a maré e navegaremos em águas turvas enquanto fazemos nossa pesquisa documental e construção do estado do conhecimento, mas esse processo faz

parte do caminho que precisamos seguir para chegar ao porto, tendo nossos faróis como guias.

3 IÇAR VELAS, RECOLHER ÂNCORAS E COMEÇAR A VIAGEM: ESTADO DO CONHECIMENTO E ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS NO IFRN

Voltemos nosso olhar por um minuto para o curta-metragem. Em plano detalhe, a câmera revela mãos jovens que fazem rabiscos em papéis. As mãos que desenham apresentam movimentos iniciais suaves e lineares, o que pode sugerir uma tentativa de conter o registro sobre as vivências relacionadas à violência ou simplesmente expressar o tipo de violência vivida. Com o decorrer das cenas os traços são mais enérgicos, transmitem um sentimento de força, raiva, frustração, angústia, ansiedade que vai sendo exposta pela ponta do lápis. Todo o sentimento antes contido é representado. Os rabiscos caóticos parecem um descarregamento de emoções que foram reprimidas. Aprecieemos a sequência de imagens na figura 22:

Figura 22 - Sequência 4 - Rabiscar/registrar a violência.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Enxergamos o papel como espaço seguro para demonstrar sentimentos e histórias difíceis de serem verbalizadas. Além disso, a transição entre movimentos suaves e calmos para movimentos fortes e rápidos gera uma sensação de caos e impacto emocional. Ao assistir à

cena, sente-se uma tensão em nosso corpo e somos levados a perceber o peso das histórias de violência que são retratadas por rabiscos em papéis. Sentimos ansiedade por ver os movimentos desordenados e isso nos causa inquietação e desconforto.

Produzir conhecimento científico sobre a violência de gênero também nos faz sentir um pouco disso, é como rabiscar/registrar algo difícil de ser verbalizado. Em alguns momentos, a produção é marcada por movimentos suaves e calmos, mas em outros os movimentos ficam fortes, rápidos, caóticos, ansiosos e desconfortáveis. Assim é minha navegação e, nesse instante, chegou a hora de içar as velas, recolher a âncora e seguir viagem, pois navegar é preciso e não temo o alto-mar, quero mergulhar e me aventurar nos mares inabitáveis e conhecer as práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra as mulheres negras no IFRN. Minha travessia começa na coragem de escrever, e é a escrita que ajuda a mover minha embarcação. Nesta seção, irei me mover pelas presenças e ausências que podem ser percebidas no estado do conhecimento e na análise de documentos institucionais, ou seja, navegarei por mares/registros acadêmicos e institucionais, sempre atenta ao que foi silenciado.

3.1 REMANDO CONTRA A MARÉ: UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Por que escrevo?
 Porque eu tenho de
 Porque minha voz,
 Em todos seus dialetos,
 Tem sido calada por muito tempo
 (Jacob Sam-La Rose)

O poema que abre a presente seção foi retirado do livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), de Grada Kilomba. O poema de Jacob Sam-La Rose me fez refletir sobre o poder da escrita e os espaços de silenciamento vivenciados pelas pessoas negras. Ao mesmo tempo, me fez pensar sobre “por que escrevo?”. A palavra escrita sempre me foi um espaço mais fácil do que a falada. Mas eu não escrevo somente por me sentir bem. Escrevo porque preciso, porque, assim como no poema, reconheço que minha voz/escrita, em todos os seus dialetos, foi calada durante muito tempo.

Minha vida acadêmica foi marcada por um processo de construção, reconstrução e reaprendizagem de fala. Tive minha linguagem contida, no passado e em muitos momentos de minha vivência, o silêncio se fez dor, pois foi acompanhado por silenciamentos impostos, falas interrompidas e pela dor da palavra entalada na garganta. Quando li a obra de Kilomba (2019),

percebi que minha história de silêncio e silenciamento também havia sido vivida por outras pessoas, pois outras pessoas tiveram suas “vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos” (Kilomba, 2019, p. 27), além de terem sido impedidas de entrar e permanecer em determinados espaços para falar com suas próprias vozes.

Kilomba (2019), assim como eu, percebe esse poema não só como um relato de dor pelo silenciamento de vozes, mas também como uma forma de resistência. A autora diz que ele expressa “uma fome coletiva de ganhar a voz, escrever e recuperar nossa história escondida” (Kilomba, 2019, p. 27). Também sinto essa fome, essa necessidade de ganhar voz e escrita dentro de alguns ambientes, como o acadêmico. Pois, como mulher negra, venho de um lugar historicamente marcado pelo silêncio e pela invisibilidade, e tenho tentado, dentro do ambiente acadêmico, transformar meu silêncio em linguagem (Lorde, 2021).

Sinto que remar contra a maré é a melhor forma de descrever meus esforços para construir um estado do conhecimento sobre violência de gênero e EP. Por muitas vezes, durante as buscas, percebo que estou indo contra a correnteza, o cansaço me invade, mas reconheço a importância de continuar a pesquisar e escrever, e essa consciência é o que me mantém firme na jornada. Essa sensação de remar contra a maré não está ligada ao excesso de produções, mas ao movimento inverso, se conecta à escassez de estudos que articulam violência de gênero e EP. O que se evidencia nessa jornada são lacunas e silêncios, algo que revela o processo histórico de apagamento e deslegitimação do objeto de estudo deste diário de bordo. Remar contra essa maré demonstra a força e persistência que tenho para continuar lutando dentro da academia. Assim como Kilomba (2019), sei que é crucial registrar o que foi apagado no passado e sinto que mais importante é revelar o que é silenciado. Mais do que isso, reconheço a importância da tarefa de recuperar as histórias que foram escondidas.

Sendo assim, o intuito de realizar esse estado do conhecimento é demonstrar que os resultados sobre as pesquisas relacionadas à violência de gênero e educação profissional ainda apresentam escassez. A produção do conhecimento sobre esse tema ainda é escassa, refletindo os processos de validação do conhecimento que historicamente ignoram os interesses de grupos oprimidos. Isso nos faz lembrar sobre algo discutido na seção anterior, quando abordamos a supressão do conhecimento produzido sobre e por alguns grupos. Segundo Collins (2019), o saber gerado por certas vozes, principalmente das mulheres e de modo específico das negras foi sistematicamente suprimido. O número reduzido de trabalhos que cruzam os temas sobre interseccionalidade, violência de gênero e educação profissional nos faz reviver a supressão do conhecimento, pois cruzamos temas ligados às questões de gênero e raça no campo da EPT.

3.1.1 Ajustando a rota: etapas metodológicas do estado do conhecimento

Para a construção do presente estado do conhecimento, partimos da seguinte questão: como tem sido construída a produção científica que articula a temática da violência de gênero com a educação profissional e tecnológica no Brasil? Para tanto, buscamos mapear e analisar os artigos disponíveis no repositório de Periódicos da CAPES¹⁹ que tratem sobre a violência de gênero na EPT, tentando entender se eles têm ligações com uma perspectiva interseccional e qual seria sua compreensão sobre a violência de gênero.

Nosso embasamento sobre estado do conhecimento se ancora nas contribuições de Morosini e Fernandes (2014), que o constituem como um processo de identificação, registro e categorização da produção científica orientado por uma reflexão crítica e pela síntese analítica de uma determinada área, circunscrita em um recorte temporal e espacial. Essa ferramenta de pesquisa busca realizar reflexões sobre produções como teses, dissertações, livros e periódicos, sendo capaz de nos fazer mapear o campo de investigação e visualizar lacunas e contribuições para determinadas áreas e temáticas de pesquisa (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

O presente estado do conhecimento foi construído com base em cinco passos. Na primeira etapa, realizamos o planejamento da busca, decidimos a fonte de busca (que foi o Portal de Periódicos da CAPES), conhecido por ser um dos maiores acervos virtuais do Brasil, reunindo materiais nacionais e internacionais, como livros, artigos, materiais audiovisuais, normas técnicas, teses, dissertações e outras obras acadêmico-científicas. O portal foi criado com o intuito de reduzir as assimetrias regionais no que diz respeito ao acesso à informação científica.

Nessa etapa, retomamos nossa atenção ao objetivo geral e ao problema de pesquisa do doutorado para direcionar o estado do conhecimento. Além disso, definimos os descritores (Violência de gênero e Educação Profissional) e os critérios de inclusão (artigos científicos que abordassem a articulação entre violência de gênero e educação profissional) e exclusão (artigos sobre a área da saúde, educação infantil, área jurídica, policial, serviço social, psicologia). Salientamos que a busca e análise dos materiais foram realizadas durante o mês de maio de 2025.

Na segunda etapa, realizamos o nosso *login* com matrícula e senha do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do site do Periódicos CAPES na Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) e fizemos a primeira busca sem filtros, com o uso do booleano AND entre os

¹⁹ Link de acesso: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

dois descritores obtivemos o resultado de 78 produções. Na terceira etapa exportamos todos os artigos em formato RIS²⁰, baixamos no nosso computador pessoal e o transferimos para o Rayyan.

O Rayyan²¹ é um aplicativo da *web* e móvel que otimiza o processo de trabalho em revisões sistemáticas de literatura e estados do conhecimento, ajudando na etapa da triagem, na qual é possível etiquetar os artigos excluídos e incluídos. Fizemos o *login* no aplicativo, inserimos o arquivo RIS, conferimos se em nossa busca havia duplicidade e partimos para a quarta etapa, marcada pela triagem, onde realizamos a leitura dos títulos e resumos e fizemos a inclusão de 8 artigos para leitura na íntegra. Salientamos que a triagem foi feita no *software*, pois ele possibilita a etiquetagem dos artigos, na qual inserimos os motivos de inclusão e exclusão. A última etapa contou com a leitura, análise e categorização dos artigos selecionados.

Na figura 23, sistematizamos o caminho metodológico seguido ao longo da construção do estado do conhecimento:

Figura 23 - Caminho metodológico do estado do conhecimento



Fonte: Elaboração própria em 2025.

Como é possível observar com base na figura 23, seguimos os caminhos que nos conduziram até a leitura na íntegra e à análise dos artigos que serão explorados nas próximas subseções.

²⁰ Research Information Systems (RIS) é um arquivo utilizado para exportação e importação de referências bibliográficas (resumos, títulos, autores etc.) entre bases de dados e softwares que ajudam na organização de estados do conhecimento ou revisões de literatura.

²¹ Link de acesso: <https://www.rayyan.ai/>

3.1.2 O que a maré trouxe: perfil geral dos artigos

Elencamos os artigos selecionados para análise mais profunda e, inicialmente, extraímos informações sobre títulos, autores, instituições dos autores, nome da revista e local e ano da publicação. Resumimos esses dados no quadro 2 e categorizamos os artigos com base nos sujeitos e focos temáticos:

Quadro 2 - Dados gerais sobre os artigos coletados no Periódicos Capes.

	Título	Autores	Instituições dos autores	Revista/Local	Ano
Estado do conhecimento ou levantamento bibliográficos	Pesquisas sobre violência de gênero na educação profissional brasileira e francesa: um estado do conhecimento	1 - Maria Carolina Xavier da Costa 2 - Avelino Aldo de Lima Neto 3- Julie Thomas	1 e 2 – Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); 3- Universidade Jean Monnet	Vértices/ Campos dos Goytacazes (RJ)	2022
	Violência simbólica de gênero: estudo comparativo sobre o ambiente acadêmico em escolas de educação profissional e tecnológica	1 - Eloiza Helena Gonçalves Maia 2- Raquel Quirino	1 e 2 - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)	REVES - Revista Relações Sociais/ Viçosa (MG)	2021
Foco na dimensão institucional	“Qual o valor de uma aluna?”: Ausências e presenças institucionais no acolhimento a estudantes vítimas de violência de gênero no IFRN	1 - Maria Carolina Xavier da Costa 2 - Avelino Aldo de Lima Neto 3-Julie Thomas	1 e 2 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte 3- Université Jean Monnet	ScientiaTec/ IFRS	2024
	Mulheres na Educação Profissional e Tecnológica: violências de gênero e suas (re)configurações em uma racionalidade neoliberal associada ao conservadorismo fascista	1 - Gislaïne Gabriele Saueressig 2 - Daniela Medeiros de Azevedo Prates	1 e 2 - Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)	Educação/ Santa Maria (RS)	2024
	Questões de gênero na Educação Profissional e Tecnológica	1 - Tábata dos Santos Fioravanti 2 - Vantoir Roberto Brancher	1 e 2 - Instituto Federal Farroupilha (IFFar)	Revista ENSIN@/Três Lagoas (MS)	2022
Foco expressivo nas experiências das estudantes	Trajetórias juvenis e violências de gênero: um olhar sobre jovens-alunas e suas experiências no ambiente escolar e acadêmico	1 - Gislaïne Gabriele Saueressig 2 - Daniela Medeiros de Azevedo Prates	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)	Cadernos do Aplicação/Porto Alegre (RS)	2021
	Mulheres vítimas de violência doméstica atendidas pelo Programa Mulheres Mil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Codó	1 - Adriana Beserra Silva 2 - Keyla Cristina Nunes de Oliveira	1 - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia 2 - Universidade Estadual do Maranhão	REVES - Revista Relações Sociais/ Viçosa (MG)	2018
	Considerações sobre os Processos de Violência na Escolarização Feminina	Caren Rejane de Freitas Fontella	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	Cadernos do Aplicação/Porto Alegre (RS)	2019

Fonte: Elaboração própria em 2025.

Os foco de nossa categorização foram *Estado do conhecimento ou levantamento bibliográficos*, com artigos cujo objeto estava ligado a uma análise da produção acadêmica. *Foco na dimensão institucional*, trabalhos com forte temática conectada a uma análise nas relações institucionais. E, por fim, o *Foco expressivo nas experiências das estudantes*, com artigos que concentravam sua atenção nas vozes das experiências das estudantes. Saliento que dois artigos encontrados são frutos de minha dissertação e foram publicados com a colaboração do orientador e da coorientadora do mestrado. Por normas acadêmicas, durante a construção do estado do conhecimento, irei nomear esses artigos pelo nomes formais dos autores e não os tratarei em primeira pessoa, por mais que eles façam parte de minha trajetória acadêmica e isso me incite a realizar o movimento de deslizamentos do texto entre primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural.

Na categorização *Estado do conhecimento ou levantamento bibliográfico* inserimos dois artigos. Costa, Lima Neto e Thomas (2022) foi um trabalho caracterizado como estado do conhecimento que teve como objetivo geral mapear as pesquisas relacionadas a violência de gênero na Educação Profissional em repositórios digitais brasileiros e franceses. Os resultados do artigo apontam para uma escassez em investigações sobre essa temática, o que direciona para uma necessidade em ampliar os debates epistemológicos do objeto violência de gênero dentro da EPT tanto no Brasil quanto na França

Maia e Quirino (2021) tiveram como objetivo realizar um estudo comparativo com três produções acadêmicas (TCC, dissertação e artigo) que dialogassem sobre o cenário da violência simbólica de gênero em ambientes educacionais no Brasil, de modo mais preciso as escolas federais de EPT. As produções escolhidas para análise tiveram como *lôcus* a Universidade Federal da Bahia (UFB), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). O trabalho apontou que a presença da violência simbólica de gênero no ambiente acadêmico não depende da cultura regional em que a instituição está situada, ou seja, os trabalhos analisados são de locais geograficamente distintos (Bahia, Ceará e Santa Catarina), mas os relatos de violência contra as mulheres são parecidos e, em todos, as mulheres são colocadas em situação de subalternidade e a violência no ambiente educacional pode estar presente desde o ensino fundamental, médio, graduação até o ambiente de trabalho.

Partindo para nossa segunda categorização, *Foco na dimensão institucional*, gostaríamos de destacar que os três artigos enquadrados nesse eixo utilizaram relatos de experiências de estudantes ou servidoras para dialogar com a violência de gênero, mas percebemos que o foco principal dos textos estava na reflexão institucional sobre a temática. O

artigo de Costa, Lima Neto e Thomas (2024) prioriza as experiências de violência de gênero vivenciadas por estudantes do EMI, mas há um debate significativo sobre a conduta institucional do IFRN em relação a um dos relatos de violência. Os resultados do estudo apontaram que os casos de assédio no EMI podem gerar crises de ansiedade, tristeza, desmotivação acadêmica e medo sobre o futuro escolar e profissional nas vidas das estudantes. Além disso, ao longo da análise dos dados, os autores perceberam a materialização da culpabilização feminina nos assédios sofridos pelas estudantes. Outra questão que chama a atenção no estudo é que as participantes relataram assédio moral e sexual por parte de professores e falta de acolhimento institucional.

O acolhimento institucional se mostrou ineficaz ou inexistente, marcado por descrença, revitimização e despreparo das comissões disciplinares. As ausências institucionais acabam perpetuando a desigualdade, invisibilizam as vítimas e reforçam a estrutura patriarcal dentro do ambiente escolar. Os autores apontaram as contradições entre a formação humana integral que estão previstas nos documentos institucionais e as experiências vividas pelas estudantes, sinalizando que a violência de gênero compromete o projeto de educação defendido pelo IFRN. Além disso, o estudo também aponta para a necessidade de ter formação de servidores, criação de protocolos eficazes de acolhimento e compromisso com a justiça institucional.

O estudo de Saueressig e Prates (2024) objetiva analisar as relações de gênero no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), com a tentativa de promover formas de atuação perante as desigualdades e violências contra alunas e servidoras da instituição. As autoras constataram que as desigualdades de poder se materializam em formas de assédios, constrangimentos, desqualificação intelectual e não legitimação das lideranças femininas, além de revitimização através da atuação institucional. Em consequência, a pesquisa também indica a necessidade urgente de implementação de uma política institucional de enfrentamento às violências de gênero, com um conjunto de diretrizes, além de um código de conduta institucional que oriente procedimentos em situações de violência de gênero e a construção de um protocolo de atendimento. Somado a isso, as autoras também apontam para a importância na criação de espaços de acolhimento às vítimas ou mesmo um *site* para denúncias.

Fioravanti e Brancher (2022) analisam as representações de gênero e violência de gênero de membras de Núcleos de Estudos sobre Gênero dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul (RS). No estudo, os Núcleos são vistos como uma política de desaparecimento da dominação masculina na EPT. O artigo ajudou a visibilizar como servidoras dos Institutos Federais compreendem e enfrentam a violência de gênero, tendo em vista que cada participante interpreta os conceitos de gênero e violência de gênero de uma maneira singular. Ou seja, cada

uma tem sua forma de vivenciar a violência de gênero. Mas, de um modo geral, a violência contra as mulheres foi elencada nos tipos: física, sexual, psicológica, emocional, patrimonial/financeira, desvalorização. Além disso, consideram que as violências relacionadas à agressão física são as mais impactantes.

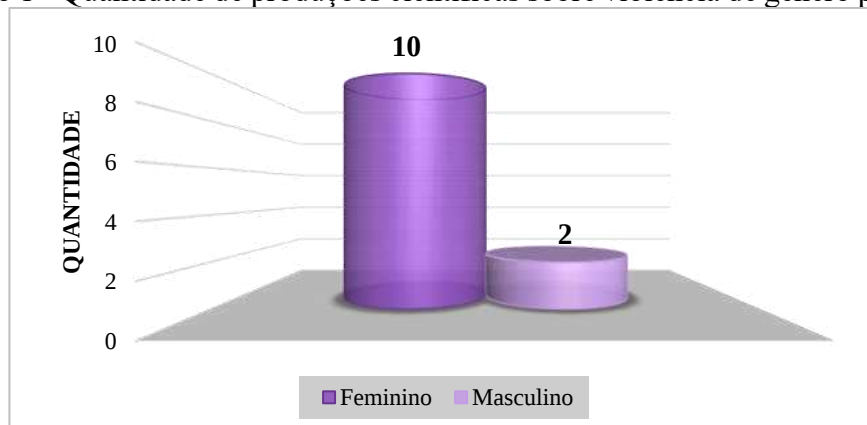
Partindo para a última categoria, intitulada *Foco expressivo nas experiências das estudantes*, as autoras Saueressig e Prates (2021) analisam narrativas de jovens-alunas do IFSul e problematizam as diferenças e desigualdades que perpassam a condição juvenil a partir da tríade: educação, trabalho e violência contra mulheres. As autoras constataram que a violência de gênero está presente no cotidiano escolar e impactam diretamente as trajetórias juvenis femininas. Nos discursos das entrevistadas, as autoras identificaram padrões de violência de gênero vivenciados no ambiente escolar. Um desses padrões era o silenciamento das práticas de violência e a prática de comentários carregados de teor violento e discriminatório, mas disfarçados de humor.

O trabalho de Silva e Oliveira (2018) objetiva descrever as experiências e vivências de mulheres vítimas de violência doméstica atendidas pelo Programa Mulheres Mil no IFMA – Campus Codó. Os resultados apontam para a importância na implantação das políticas educacionais com recorte de gênero. Demonstrando que a educação e qualificação profissional são elementos importantes para a reconstrução das trajetórias das mulheres assistidas pelo Programa Mulheres Mil, tendo em vista que sua participação promoveu autoestima, autonomia, inclusão social, demonstração de resistência e coragem e principalmente rompimento com o silêncio e a invisibilidade do fenômeno da violência de gênero.

Fontella (2019) buscou descrever as expressões da violência de gênero vivenciadas por uma ex-aluna do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e analisar as repercussões em sua trajetória escolar. Os relatos da entrevistada indicaram para uma sucessão de vários tipos de violência em seu processo de escolarização. O fenômeno da violência de gênero foi manifestado em sua forma estrutural, simbólica e institucional. Por diversas vezes, a vítima não percebia que estava sendo violentada, ou seja, havia uma naturalização e silenciamento. A autora conclui que é necessário dar visibilidade às violências, para que elas sejam reconhecidas na sociedade. Além disso, ela constata que a maternidade precoce, a pobreza, o abandono familiar e a ausência de políticas públicas impediram sua permanência escolar.

Partindo para uma análise com características quantitativas, o gráfico 1 apresenta a quantidade de produções científicas sobre violência de gênero por sexo dos autores no repositório de Periódicos da CAPES:

Gráfico 1 - Quantidade de produções científicas sobre violência de gênero por sexo dos autores.

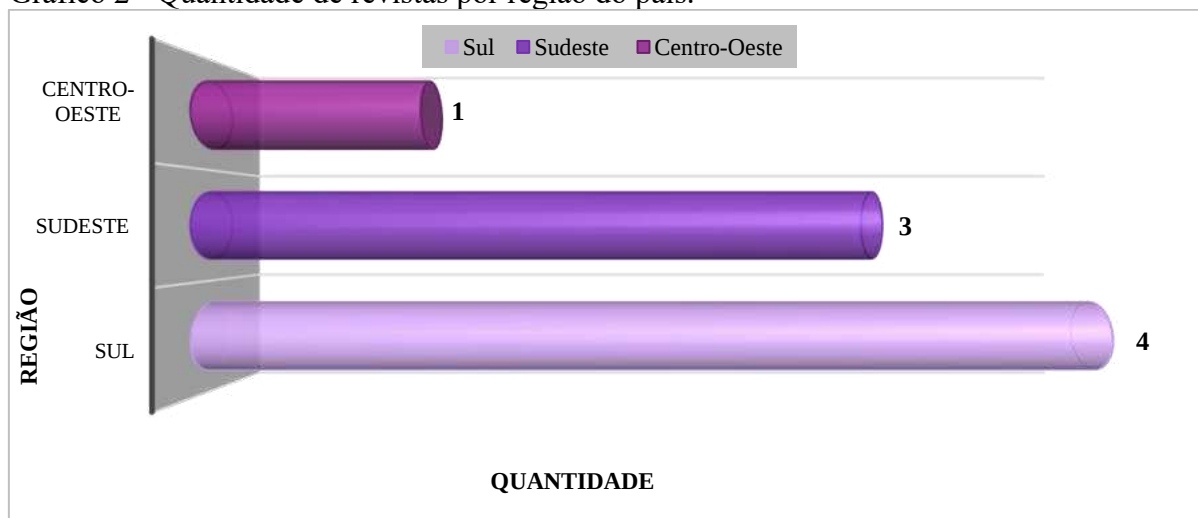


Elaboração própria em 2025.

Foram totalizados dez nomes do sexo feminino e dois nomes do sexo masculino. Tal dado fortalece o que constatei ao longo de minha pesquisa de mestrado, onde mostrei que o interesse na realização de trabalhos sobre violência de gênero parte muito de uma perspectiva feminina, tendo em vista que essa realidade está bastante entrelaçada com as vivências das mulheres.

Ao analisar a localização geográfica das revistas, percebemos que as publicações sobre violência de gênero na EPT se concentram em revistas do Sul, com quatro artigos, seguida da região sudeste, composta por três e da centro-oeste com um. No gráfico 2, visualizamos a quantidade de revistas distribuídas nas suas respectivas regiões:

Gráfico 2 - Quantidade de revistas por região do país.



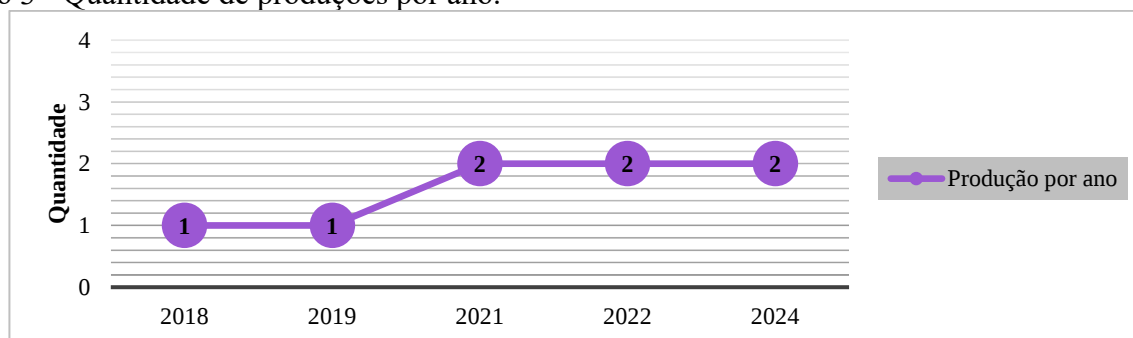
Elaboração própria em 2025.

Esse dado sobre a concentração das publicações em revista das regiões Centro-Oeste,

Sudeste e Sul do país sinaliza para uma assimetria histórica na circulação do conhecimento científico brasileiro, mostrando que determinados espaços editoriais têm maior reconhecimento e visibilidade acadêmica. Sendo assim, a ausência de trabalhos nas revistas das regiões Norte e Nordeste durante a varredura pode revelar aspectos sobre as desigualdades regionais no que diz respeito à produção e difusão do conhecimento científico. Além disso, também inferimos que esse cenário pode estar ligado à realização de eventos tradicionalmente originados na região Sul, os quais dialogam diretamente com a temática sobre gênero.

Em nossa busca, não tivemos filtragem por ano, mas obtivemos a distribuição da produção científica publicada de 2018 a 2024. No gráfico 3, é possível ver que o número dos estudos sobre violência de gênero na EPT tem se mantido baixo ao longo dos anos, com apenas uma publicação em 2018 e 2019, seguido por um leve aumento em 2021, que se estabilizou nos anos de 2022 e 2024, foram publicados dois artigos em cada ano. Mesmo que o crescimento não seja tão expressivo e seja pouco explorado em termos de quantidade de publicações, é interessante observar a constância com que a publicação ocorreu nos últimos anos, isso indica um maior interesse acadêmico pela temática. Os números reforçam a importância da presente pesquisa, pois ainda existem muitas lacunas e potencialidades sobre violência de gênero na EPT que precisam ser pesquisadas/analizadas/investigadas. No gráfico 3, expomos visualmente os dados:

Gráfico 3 - Quantidade de produções por ano.



Elaboração própria em 2025.

Para além desse dados numéricos, realizamos uma análise sobre a estrutura teórico-metodológica dos artigos encontrados durante nossa busca. O quadro 3 apresenta o resumo de nosso achados:

Quadro 3 - Dados sobre metodologia e teoria dos artigos.

Artigo	Metodologia	Referencial teórico ²²
Costa, Lima Neto e Thomas (2022)	Pesquisa qualitativa. Estado do conhecimento.	Educacional: Souza e Lima Neto (2019), Lima Neto et al. (2021), Gemaque, Cavalcanti e Jesus (2021), Ramos (2021), Lima Neto, Cavalcanti e Gleyse (2018), Souza e Lima Neto (2019), Sampaio e Lima Neto (2019), Santos Junior; e Cavalcante (2021), Costa e Lima Neto (2020); Costa, Maia e Lima Neto (2021); Violência de gênero: Cisne (2018), Cisne e Santos (2018), Delphy (2005), Federici (2017; 2019) Alemany (2009) e Saffioti (2004)
Maia e Quirino (2021)	Pesquisa qualitativa, exploratória e de base dialética. Com levantamento de pesquisas bibliográficas e estudo comparativo de dados de três produções acadêmicas (TCC, dissertação e artigo)	Violência de gênero: Grossi (1994), Saffioti (2004), Bourdieu (2007; 2011; 2012)
Costa, Lima Neto e Thomas (2024)	Pesquisa qualitativa. Com uso do diário solicitado como instrumento de coleta de dados feito por 3 alunas e ex-alunas do EMI no IFRN. Uso da ATD.	Educacional: Araujo e Frigotto (2015), Araújo (2014), Vincent e Theriault (2021), Franco (2016); Violência de gênero: Jaspard et al. (2003), Saffioti (2015), Crenshaw (1991), Romito (2005), Chetcuti e Jaspard (2007), Delphy (2011), Joing-Maroye e Debarbieux (2013), Ferreira (2016);
Saueressig e Prates (2024)	Pesquisa qualitativa. Observação participante, análise documental (Estatuto, Regimentos, Organização Didática, Regulamentos, Atas de Pré-conselhos e Registros Pedagógicos) e entrevistas semiestruturadas com 5 alunas e 7 servidoras.	Educacional: Louro (2008; 2012; 2014), Lopes (2016); Violência de gênero: Maito et al. (2019), Lins, Machado e Escoura (2016), Barroso, Gama (2020), Antunes (1999), Dias (2008)
Fioravanti e Brancher (2022)	Pesquisa qualitativa, entrevistas semiestruturadas com 7 integrantes do Núcleo de Estudos sobre Gênero dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul (RS). Uso de imagens para trabalhar com as representações ao longo das entrevistas. Uso da análise de conteúdo.	Educacional: Louro (2018;2014), Ramos (2014) Violência de gênero: Saffioti (2015), Colling (2020), Lins, Machado e Escoura (2016), Bourdieu (2012;1989), Lins (2017), Federici (2019), Scott (2012), Collins (2019)
Saueressig e Prates (2021)	Pesquisa qualitativa, documental em fontes primárias e secundárias, observação participante e entrevistas semiestruturadas com jovens-alunas do IFSul (cursos técnico em eventos e engenharia mecânica).	Educacional: Ciavatta (2005), Frigotto (1988), Frigotto e Ciavatta (2011), Ramos (2008), Saviani (1989; 2007); Gênero: Antunes (1999), Federici (2017), Dias (2008); Violência de gênero: Louro (2008; 2012; 2014), Seffner (2011) e Lins, Machado e Escoura (2016).
Silva e Oliveira (2018)	Pesquisa qualitativa e exploratória. Entrevistas semiestruturadas com 7 mulheres atendidas pelo Programa Mulheres Mil.	Violência de gênero: Saffioti (1997, 2015), Grossi (2001), Barsted (1997), Miller (1999), Teles e Melo (2012), Heise (1994), Almeida (2007).
Fontella (2019)	Pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas realizada com uma egressa	Educacional: Freire (1973); Violência de gênero: Wanderley (1999),

²² As referências sinalizadas ao longo do quadro dizem respeito aos artigos analisados e algumas delas não foram lidas e nem incluídas no aporte teórico da presente pesquisa. Essas referências foram consultadas de forma indireta a partir das citações dos artigos. Nosso intuito foi identificar quais referenciais teóricos têm sido utilizados para discutir sobre violência de gênero e educação. Por isso, essas referências não foram incluídas na lista final de referências da tese.

	educação profissional de jovens e adultos (Proeja). ATD como método de análise dos dados	Saffioti (2015; 1976), Beauvoir (1980), Siqueira (2009), Neto e Moreira (1999), Chauí (1985), Paiva (1999).
--	--	---

Elaboração própria em 2025.

Sobre a perspectiva metodológica, predomina unanimemente a presença da pesquisa qualitativa, com destaque para pesquisas que usaram técnicas envolvendo contato direto com os seres humanos como observação participante (2) entrevista semiestruturadas (5) e diário solicitado (1). Nessas pesquisas os sujeitos centrais foram estudantes, ex-alunas e servidoras de instituições federais. Nas pesquisas também foram feitas análises documentais tanto de fontes primárias como estatutos, regimentos, organização didática, regulamentos, atas de pré-conselhos e registros pedagógicos e com fontes secundárias.

Como métodos de análise de dados foram identificados a Análise Textual Discursiva e a Análise de Conteúdo, salientamos que nem todos os artigos pontuavam sobre essa questão, então, não foi possível coletar a informação em todos. Alguns casos que não envolvem contato com seres humanos foram os estudos de Costa, Lima Neto e Thomas (2022), que esteve centrado em um construção de estado do conhecimento, Quirino e Maia (2021), que optaram por realizar um levantamento de pesquisas bibliográficas e estudo comparativo de três produções acadêmicas seguindo uma base dialética.

Na perspectiva teórica com o olhar direcionado para os debates sobre violência de gênero constatamos que Heleieth Saffioti é a autora mais citada, seis dos oito artigos a citaram, o que nesse recorte de nossa análise, faz com que ela se consolide como uma das referências mais citadas sobre violência de gênero. Silvia Federici também aparece em três trabalhos com sua crítica ao capitalismo patriarcal, capaz de pensar sobre o lugar das mulheres em espaços educacionais, principalmente na EPT, campo fortemente influenciado pela relação entre trabalho e educação. Pierre Bourdieu aparece em pelo menos dois artigos, principalmente para debater sobre a violência simbólica e a dominação masculina. Já Joan Scott, Patricia Hill Collins e Kimberlé Crenshaw, mesmo que presentes, aparecem com pouca frequência, o que nos indica o pouco uso da perspectiva interseccional e pós-estruturalista nos trabalhos sobre violência de gênero na EPT.

Sobre os teóricos ligados à educação profissional, nomes como Frigotto, Ciavatta, Ramos, Saviani, Freire e Araujo aparecem nos artigos, principalmente conectados às temáticas da formação humana integral, das práticas pedagógicas ou da emancipação. Outra referência importantíssima nos estudos educacionais e que foi citada em pelo menos três artigos é Guacira Lopes Louro, que constrói importantes aproximações entre os debates sobre gênero,

sexualidade e educação.

Além do resultado reduzido sobre as autoras que trabalham com interseccionalidade, também percebemos poucos artigos que articulam autoras decoloniais ou afrodiaspóricas, como aquelas que trabalhamos ao longo da tese, dentre elas, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, bell hooks e outras. Sendo assim, a presença tímida de autoras negras, decoloniais e de perspectiva interseccional indica um silenciamento teórico e nos mostra que estamos no caminho certo. Esse cenário mostra a necessidade de articular tais referências e ampliar o debate das autoras nas pesquisas que envolvem violência de gênero na EPT.

3.1.3 Violência de gênero e interseccionalidade na Educação Profissional: presenças e ausências nos estudos acadêmicos do Portal de Periódicos da CAPES

Ao longo de nossa varredura, buscamos entender como os pesquisadores pensam a Educação Profissional, a violência de gênero, quais os tipos de violência abordados e a ausência ou presença da interseccionalidade. No quadro 4, apresentamos uma síntese dessas questões.

Quadro 4 - Compreensão da violência de gênero, seus entrelaces com a Educação Profissional e presenças/ausências da interseccionalidade nos artigos estudados.

Artigo	Educação Profissional	Compreensão de Violência de gênero	Tipos de violência abordados	Interseccionalidade
Costa, Lima Neto e Thomas (2022)	A EPT como um espaço onde as violências de gênero são frequentes	Articula as vivências das mulheres dentro de uma perspectiva feminista materialista, que faz menção às relações de gênero, classe, raça e sexualidade	Violência sexual e moral, física, simbólica, institucional, emocional/psíquica	Presença limitada – breve diálogo entre gênero, classe, raça e sexualidade em alguns momentos do texto
Saueressig e Prates (2024)	EPT como espaço propício à reprodução das desigualdades de gênero	Analisa a violência cometida contra as mulheres em um contexto social articulado à racionalidade neoliberal democrática ligada a uma forma fascista	Violência institucional, simbólica, moral e sexual	Presença limitada – cita sujeitos negros, indígenas e LGBTQIAPN+ com assimilação a questões de classe
Fioravanti e Brancher (2022)	A EPT é vista como um campo de dominação masculina	Compreende a violência como um fenômeno plural e singular para cada mulher	Violência física, emocional, psicológica, intelectual e financeira	Presença limitada – raça, classe e sexualidade aparecem na fala de uma das participantes; Citação de Patricia Hill Collins, mas sem problematização
Maia e Quirino (2021)	EPT como ambiente de violência simbólica e	Sinaliza para uma naturalização da violência e do silenciamento das	Violência simbólica, sexual e moral	Ausência significativa – menção apenas à sexualidade

	assédio	vítimas. No artigo, a violência é compreendida como estando fortemente vinculada à perspectiva simbólica de gênero		
Saueressig e Prates (2021)	A EPT como uma área masculina e propícia à produção e reprodução de desigualdades de gênero	Apresenta uma visão da violência de gênero como velada, naturalizada e institucional	Violência simbólica, sexual, moral, institucional, micromachismos	Presença limitada – menções a raça, classe e sexualidade pontuais
Silva e Oliveira (2018)	A EP aparece atrelada às ferramentas de emancipação desenvolvidas pelo Programa Mulheres Mil	Percebe que o foco da violência de gênero está centrado no âmbito doméstico com impacto na trajetória educacional	Violência física, psicológica, emocional, patrimonial e social	Ausente – classe implícita, raça e sexualidade não mencionadas
Fontella (2019)	A Educação Profissional aparece atrelada à experiência vivida por uma mulher egressa do Proeja	Percebe a violência como um fenômeno particular, dinâmico, complexo, diversificado, concreto, material e naturalizado	Violência física, simbólica, estrutural, institucional, social, jurídica, doméstica, psicológica e a sexual.	Presença limitada – classe como elemento central
Costa, Lima Neto e Thomas (2024)	A EPT analisada a partir do Ensino Médio Integrado e debatida como um espaço de vivências relacionadas a silenciamento institucional e violências	Analisa a violência dentro de uma perspectiva feminista materialista. Também percebe questões interseccionais na produção e naturalização da violência. Debatida a partir da experiência de alunas vítimas de assédio e silenciamento institucional	Violência sexual, moral, simbólica, institucional, emocional e psicológica	Presença limitada – reconhecimento dos atravessamentos entre gênero, classe, raça e sexualidade. Com breve citação de Crenshaw

Elaboração própria em 2025.

Com base no quadro 4, gostaria de refletir sobre alguns padrões e silêncios que foram percebidos nos artigos analisados. Todos os artigos tratam da EPT, sobre ela, constroem uma perspectiva segundo a qual a EPT se consolida como um espaço no qual a violência de gênero se faz presente. Segundo as produções analisadas, esse campo é frequentemente caracterizado pela reprodução das desigualdades de gênero e marcado por uma compreensão socialmente construída como uma área predominantemente masculina. Apenas Silva e Oliveira (2018) descrevem a EPT como campo emancipatório, pois desenvolvem uma pesquisa embasada na trajetória de reconstrução de mulheres vítimas de violência que foram assistidas pelo Programa Mulheres Mil e percebem como a política promoveu autonomia, autoestima, resistência e

coragem nas vivências subjetivas das participantes. De modo geral, os outros artigos analisados tendem a representar a EPT como masculinizada, atravessada por desigualdades de gênero e composta por vivências de violência.

Todos os artigos fazem uma análise da violência de gênero baseada na perspectiva das vivências femininas. A compreensão de Fioravanti e Brancher (2022) e Fontella (2019) nos chama a atenção e tem pontos em comum, pois ambos os trabalhos percebem a violência como singular/particular para cada mulher. Metade dos trabalhos constroem seu entendimento de violência como algo naturalizado em nossa sociedade. Vale ressaltar que em praticamente todos os trabalhos a violência de gênero ultrapassa uma abordagem física, se expressando em suas formas simbólica, sexual, moral, institucional, emocional/psíquica/psicológica, intelectual, financeira, patrimonial, estrutural e social, jurídica e doméstica. Sobre essa última forma, o estudo de Silva e Oliveira (2018) restringiu o seu entendimento na violência de gênero ao âmbito doméstico, mas realizou aproximações com a EPT, conectando essas experiências à trajetória das mulheres assistidas pelo Programa Mulheres Mil.

Ao realizar conexões entre os objetivos dos artigos com as suas perspectivas de violência de gênero podemos traçar um perfil ainda mais interessante sobre esse debate. Na maioria dos artigos, as instituições de EPT aparecem como palco da violência e como parte da sua manutenção. Isso pode ser notado pelas omissões e silenciamentos institucionais que conseguimos notar em alguns relatos dos sujeitos participantes. Ainda sobre essa dimensão, sentimos outra lacuna, poucos estudos propõem uma abordagem para o enfrentamento da violência no ambiente escolar, mesmo que todos reconheçam a presença da violência. Podemos citar como exemplo os estudos de Costa, Lima Neto e Thomas (2024) e Saueressig e Prates (2024) que sinalizaram algumas abordagens pedagógicas para o enfrentamento da violência de gênero no ambiente educacional.

Diante do exposto, constatamos que há um avanço sobre a ampliação do conceito de violência de gênero, não sendo visto somente em uma perspectiva física, mas sendo percebida em suas outras dimensões. Contudo também percebemos algumas ausências, quase todos os trabalhos percebem a violência na dimensão direcionada à mulher e esquecem que outros sujeitos, principalmente as pessoas LGBTQIA+ também vivenciam a violência de gênero. Ou seja, a generalização da vítima como somente feminina é vista como uma lacuna para a presente tese, que apesar de focar nas mulheres negras (cis e trans) entende a violência em sua dimensão de afetação mais ampla.

Isso nos leva a pensar em um outro ponto que está no quadro 4 e é basilar para esta tese, a interseccionalidade. Dos 8 artigos, a maioria apresenta debates sobre os marcadores sociais

de raça, classe, sexualidade e etnia sem, no entanto, abordar diretamente a interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica de análise. Isso implica na evidência de que esses marcadores são relevantes para a compreensão da realidade da EPT mesmo quando sob outras perspectivas teórico-metodológicas.

Apenas duas pesquisas mobilizam autoras que são basilares para a interseccionalidade, Costa, Lima Neto e Thomas (2024) citaram Kimberlé Crenshaw e Fioravanti e Brancher (2022) usaram *Pensamento Feminista Negro*, de Patricia Hill Collins. As autoras aparecem para afirmar a importância de pensar raça, classe, gênero e sexualidade como opressões que se interseccionam nas questões de violência. Percebemos que a pouca quantidade de autoras negras de uma perspectiva interseccional e decolonial aponta para um silenciamento epistêmico e reforça a importância da presente tese no meio acadêmico. Diante dessas reflexões, é possível constatar que a interseccionalidade, quando presente nos artigos é pouco aprofundada e raramente fundamentada em autoras especializadas na temática. Perceber essa lacuna reforça a importância de se pensar a violência de gênero por uma abordagem interseccional.

Baseado em tudo o que foi debatido ao longo do presente estado do conhecimento, é possível constatar que as produções científicas envolvendo violência de gênero, EPT e interseccionalidade ainda são escassas. O número de produções ainda é reduzido quando consideramos a proporção da significância e da urgência de tal temática. A quantidade de trabalhos ainda ocupa um lugar periférico na área da EPT, por mais que tenhamos percebido um leve aumento em 2021, que se estabilizou nos anos de 2022 e 2024.

Na maioria dos trabalhos a violência é vista em suas diversas formas, ultrapassando a dimensão física e em nossa perspectiva isso é um bom dado. Apesar disso, há um foco na dimensão da violência contra a mulher, sem tanto reconhecimento às vivências das pessoas LGBTQIAPN+. Há poucas teóricas interseccionais e decoloniais e a interseccionalidade é vista com parcialidade. A presente varredura fortaleceu nosso olhar para entender que estamos na direção certa sobre os estudos de violência de gênero na EPT. Na próxima subseção, navegaremos em águas turvas na tentativa de analisar os documentos institucionais do IFRN.

3.2 NAVEGANDO EM ÁGUAS TURVAS: DESVELANDO O INVISÍVEL NAS QUESTÕES SOBRE COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS SOB UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL NOS DOCUMENTOS DO IFRN

Estou navegando em águas turvas, olho para o mar e não vejo o reflexo do céu, o que

me faz sentir que a profundidade dessas águas pode ser sombria e inquietante. Vozes e palavras, escritas ou ditas, podem ser abafadas ou silenciadas nessas águas turvas. Refletir sobre a violência de gênero pode despertar esses sentimentos, além de trazer dores e memórias, mas também evoca resistências. Enquanto navego em águas turvas sinto que meu remo corta a superfície das águas, mas não toca de verdade a sua profundidade, afinal, a imensidão do mar é magnífica e transcende minha limitada visão humana. Mesmo assim, preciso me esforçar para navegar nessas águas turvas e tentar desvelar o invisível para seguir viagem. Esse ato não é fácil, mas disponho de instrumentos de navegação adequados e carrego um pouco de experiência para desvelar o invisível nas questões sobre combate à violência de gênero contra mulheres negras sob uma perspectiva interseccional nos documentos do IFRN.

O nosso *corpus* documental para essa viagem contou com a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Político Pedagógico (PPP). O PDI é um documento que contribui para o direcionamento do IFRN, delimitando a direção para o cumprimento de sua missão, suas metas e seus objetivos no período de cinco anos. Sendo assim, o documento é um instrumento de gestão e um requisito legal para o credenciamento de Instituições públicas de ensino superior (IFRN, 2023a, p. 169).

No que diz respeito ao PPP, ressaltamos que ele é formado por 7 volumes, para essa análise nos embasamos no “*Volume 1 – Documento-Base*”. De um modo geral, o PPP é visto como um documento de organização do trabalho pedagógico de uma instituição educativa e, nesse âmbito, busca apontar as referências epistemológicas, construir direcionamentos pedagógicos, administrativos e financeiros. O PPP do IFRN pontua que esse é um importante instrumento de gestão democrática e esforço coletivo, construído por diálogo participativo capaz de gerar “reflexão crítica e contínua a respeito das práticas, dos métodos, dos valores, da identidade institucional e da cultura organizacional” (IFRN, 2012, p. 15).

Para analisar nosso *corpus* textual, nos utilizamos da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiuzzi (2016), um instrumento de interpretação de dados que permeia a análise de conteúdo e a análise do discurso. Esse tipo de abordagem é caracterizado pelas etapas de unitarização, categorização e construção do metatexto. Ressaltamos que ao longo de todo o processo de ATD nos orientamos por nossos objetivos e questão de pesquisa.

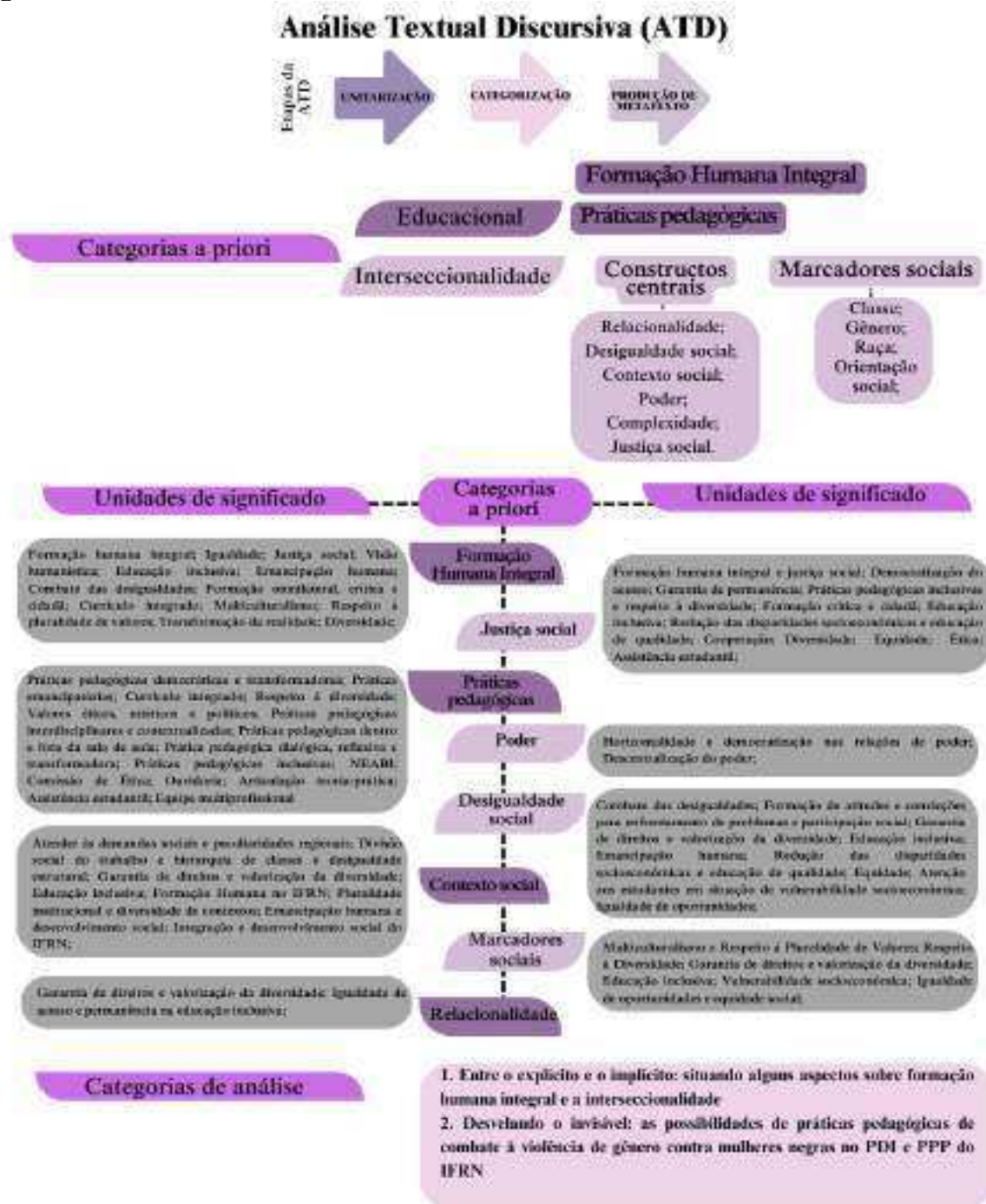
A primeira etapa, ou unitarização, é conhecida por ser um processo desconstrutivo, no qual o pesquisador faz uma desmontagem dos textos investigados e realiza uma espécie de mergulho em seus significados assumindo sua própria interpretação. Antes de iniciar esse processo, definimos nossas categorias a priori que estiveram concentradas em dois eixos, o *educacional*, orientado pela *formação humana integral* e pelas *práticas pedagógicas*; e o eixo

interseccionalidade, conduzido pelos *constructos centrais* (*relacionalidade; desigualdade social; contexto social; poder; complexidade; justiça social*) e pelos *marcadores sociais* (*classe; gênero; raça; orientação social*). No processo, resultam as unidades de significado, ou seja, trechos do textos que tem significado para a pesquisa. Cada unidade de significado recebe um código, a fase de codificação caracteriza-se por ser um momento em que se atribui um número, letra ou título para esses elementos.

A segunda etapa da ATD é a categorização, nesse momento, comparamos as unidades de significados e as agrupamos por elementos semelhantes, além de nomear e definir categorias com mais precisão. Nesse processo, as categorias são formadas por três níveis: iniciais, intermediárias e finais. Para a análise do PDI e PPP, utilizamos somente as categorias *a priori*, que são construídas com base em nossa teoria, ou seja, antes de examinar o *corpus*, sendo assim, escolhemos “caixas” nas quais inserimos nossas unidades de significado (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Ao longo do processo foram construídas categorias de análise a partir de uma interpretação baseada nos aspectos invisíveis ou implícitos. Percebemos que a formação humana integral e a interseccionalidade caminhavam juntas em alguns momentos e eram elementos importantes para as possibilidades de concretude das práticas pedagógicas, ainda que a categoria interseccionalidade não estivesse explícita nos documentos. Nessa perspectiva, também percebemos que algumas possibilidades de práticas pedagógicas ligadas ao combate da violência de gênero poderiam ser consideradas interseccionais. Sendo assim, com base nessas interpretações, elaboramos os seguintes títulos do metatexto: 1. *Entre o explícito e o implícito: situando alguns aspectos sobre formação humana integral e a interseccionalidade*; 2. *Desvelando o invisível: as possibilidades de práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra mulheres negras no PDI e PPP do IFRN*. Na figura 24, sintetizamos o processo de ATD:

Figura 24 - Análise Textual Discursiva do PDI e PPP.



Fonte: Elaboração própria em 2024.

A figura 24 apresenta o processo de ATD organizada em três etapas principais: unitarização, categorização e produção de metatexto. Na estrutura, são exibidas categorias *a priori*, classificadas nos eixos educacional e interseccionalidade. No caso do primeiro, há o desmembramento para formação humana integral e para as práticas pedagógicas. Sobre o segundo, há o direcionamento para os constructos centrais (relacionalidade, desigualdade

social, contexto social, poder, complexidade e justiça social) e os marcadores sociais (classe, gênero, raça e orientação social). As unidades de significado são detalhadas e conectadas às categorias *a priori*. E, por fim, o processo finaliza na formulação das categorias de análise com os títulos do metatexto, que enfatizam a articulação entre formação humana integral, interseccionalidade e práticas pedagógicas no enfrentamento da violência de gênero no contexto do IFRN.

Ao aprofundar nossa análise, percebemos alguns padrões:

1. Há uma sobreposição das categorias *a priori* Formação Humana Integral, práticas pedagógicas, justiça social e desigualdade social;
2. Na maioria das vezes, os marcadores sociais estiveram agrupados;
3. Muitas unidades de significado se encaixaram em mais de uma categoria *a priori*;
4. Sentimos que a interseccionalidade e a violência de gênero emergem no texto de modo implícito, ou seja, não são nomeadas, mas é necessário fazer uma leitura nas entrelinhas para classificá-las.

Na subseção a seguir, trabalhamos as categorias de análise e construímos o metatexto provenientes da ATD.

3.1.1 Entre o explícito e o implícito: situando alguns aspectos sobre formação humana integral e a interseccionalidade

O IFRN é uma instituição que oferece ensino público, laico, gratuito e de qualidade. No que se refere a sua estrutura de poder, um dos constructos centrais da interseccionalidade, fica claro nos documentos que o IFRN tem uma estrutura multicampi, pluricurricular e organizada em uma Reitoria e vinte dois *campi*. A capilaridade do poder institucional em direção ao interior do estado visa proporcionar uma diminuição da desigualdade social e maior desenvolvimento socioeconômico em locais distantes da capital.

Com o sentido de pontuar características do IFRN, o PDI explicita que a missão da instituição consiste em oferecer uma formação humana, científica e profissional aos alunos orientando ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do estado. De modo mais específico, a instituição preza por uma formação humana integral, que é algo basilar, sendo assim, esse elemento está explícito ao longo dos documentos, presente inclusive em sua função social:

O IFRN tem como função social ofertar educação profissional e tecnológica, de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia, comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do

conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais (IFRN, 2023a, p. 66).

No trecho, se elucida a função social do instituto, que deve promover EPT de qualidade que articule ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Nos chama atenção expressões como “referenciada socialmente” e “transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social”. Tais elementos nos remetem ao constructo central da interseccionalidade chamado de justiça social. Assim é basilar para o IFRN o comprometimento com a formação humana integral, o exercício da cidadania e a produção do conhecimento que leve à transformação da realidade de vida de seus estudantes e que, nesse processo, ocorra a promoção da igualdade e da justiça social.

Ainda nessa perspectiva, o PPP também reforça que a existência de uma educação com qualidade e socialmente referenciada só é possível com a prática de uma formação integral, que deve se estabelecer como direito social, direito de cidadania e direito do ser humano. O documento deixa claro que sua formação é baseada em uma visão humanística e situa seus princípios, entre os quais, destacamos

- a) justiça social, com igualdade, cidadania, ética, emancipação e sustentabilidade ambiental;
[...]
- e) formação humana integral, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo;
- f) inclusão social quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos, respeitando-se sempre a diversidade;
- g) natureza pública, gratuita e laica da educação, sob a responsabilidade da União;
- h) educação como direito social e subjetivo;
- i) democratização do acesso e garantia da permanência e da conclusão com sucesso, na perspectiva de uma educação de qualidade socialmente referenciada (IFRN, 2012, p. 21).

A partir dos princípios destacados é possível refletir sobre um compromisso institucional com uma educação inclusiva, crítica e transformadora. O princípio da letra “a” ancora-se na “justiça social”, que está interligado à igualdade, cidadania e emancipação. Também nos chama atenção a letra “e”, no qual emerge a “formação humana integral” como algo que retrata a complexidade do ser humano nas produções de conhecimento científicos, técnicos, tecnológicos, culturais, artísticos e desportivo, ou seja, a preocupação com uma formação que abrace a completude do ser humano, aliando-se à ideia de omnilateralidade. No ponto “f” somos direcionados a pensar em um ambiente escolar mais inclusivo, que respeite as diversidades físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos. As letras “g”, “h” e “i” nos direcionam a pensar em um direito fundamental, e, por consequência, em justiça social e, no

fim, da desigualdade ao entender o IFRN como uma instituição pública, gratuita e laica, sendo assim, de caráter universal e acessível, o que garante uma educação como direito social e subjetivo, ao mesmo momento em que deve prezar pela democratização do acesso e a garantia da permanência de seus estudantes.

Com base nesses princípios, somos levados a pensar que, teoricamente a instituição direciona suas práticas para o combate às desigualdades históricas, na tentativa de construir um mundo justo e igualitário. Contudo, nos perguntamos se essa teoria, que está nos documentos, funciona na prática. Para quem ela funciona? Como vimos na seção anterior, casos de violência de gênero contra mulheres negras fazem parte do cotidiano institucional e, em determinados casos, o apoio oferecido pela própria instituição apresentou falhas significativas. Sendo assim, percebemos que na prática, esses casos não estiveram condizentes com a teoria estabelecida nos documentos institucionais. Isso evidencia, em primeiro lugar, o fato de que a escola é um espaço que tende a reproduzir a realidade social em que se insere, em uma sociedade patriarcal e violenta, a escola tende a apresentar essa mesma estrutura. No entanto, a escola, assim como a sociedade, também apresenta movimentos de resistência. O IFRN é um espaço amplo em que se desenvolvem movimentos de resistência às desigualdades e violências existentes, seus documentos reguladores demonstram essa intencionalidade. A comunidade, como qualquer outra é também constituída de sujeitos heterogêneos e nem todos possuem o comprometimento, o conhecimento e o interesse em ser resistência, assim, as diferenças entre o que os documentos propunham e a realidade podem deixar entrever um distanciamento entre o que se expressa na teoria e o que ocorre na vida concreta, ou seja, entre a teoria formulada nos documentos e sua efetiva materialização.

Na perspectiva do que estamos analisando, no PDI alguns aspectos ligados aos valores do IFRN nos chamam atenção por seu contexto interseccional:

Cooperação: pautada nos princípios de justiça, participação, corresponsabilidade, igualdade nas relações sociais e nos processos de gestão.

Diversidade: pautada no reconhecimento das diferenças históricas, econômicas, culturais e sociais

Equidade: pautada no reconhecimento e fortalecimento de que o desempenho da instituição depende da valorização, do desenvolvimento pessoal e técnico, do bem-estar e da realização profissional de todos os servidores de forma equitativa.

Ética: pautada nos princípios de transparência, justiça social e responsabilidade com o bem público (IFRN, 2023a, p. 29).

Dentre os valores do IFRN destacamos a cooperação que se pauta na justiça e igualdade, aspectos interligados aos constructos justiça social e desigualdade social. A diversidade pode ser correlacionada tanto aos aspectos citados, quando aos marcadores sociais que selecionamos

como categorias *a priori*. A equidade também nos chama atenção para uma análise dentro dessas categorias, contudo é possível perceber que seu entendimento se correlaciona mais às vivências dos servidores de que dos estudantes. Somado a esses valores temos a ética, nela a justiça social aparece explicitamente.

A interpretação de formação humana integral identificada nos documentos vem de encontro ao nosso quadro teórico. A formação humana integral, ou omnilateral, diz respeito a uma preocupação com o desenvolvimento completo do sujeito incluindo suas capacidades físicas, intelectuais, tecnológica, para que, por meio dessas características, haja uma promoção de sua autonomia, de sua emancipação (Araujo, Frigotto, 2015). Segundo Moura *et al.* (2015), a formação humana é um produto das relações sociais e de produção. Os autores tomam como base Marx e Engels para trabalhar esse conceito que foi incorporado à tradição marxiana sob a denominação de politecnia, ou educação politécnica.

Segundo Saviani (2003), a politecnia deriva do trabalho como princípio educativo, ponto basilar na Educação Profissional e Tecnológica exercida dentro dos IF. Essa noção de politecnia contribuiria para uma superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Politecnia significa múltiplas técnicas, diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Com essa concepção, o aluno terá de compreender todos os princípios científicos que conhece e assimilou de maneira teórica desde o ensino fundamental e deverá ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe, numa perspectiva também de cidadania, posto que implica em compreender a complexidade não só de sua ação profissional no mundo, mas suas possibilidades como agente transformador da realidade.

Na perspectiva da abordagem marxista, o conceito de politecnia está ligado à relação entre escola e trabalho, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Contudo a expressão “educação tecnológica” traduz com mais precisão a concepção marxiana do que o termo “politecnia” ou “educação politécnica”. Saviani (2003) tenta, a partir de Manacorda, trabalhar a politecnia que está na obra de Marx e Engels, chegando à conclusão de que tal conceito e “educação tecnológica” seriam sinônimos. O autor diagnostica que as relações sociais vigentes impedem a universalização da escola unitária, a formação omnilateral preconizada pela concepção de politecnia. A educação politécnica seria uma concepção educativa que é extremamente atual e pertinente no quadro das transformações que se processam na realidade em que vivemos.

Os documentos citam autores como Saviani, Frigotto, Ciavatta e Ramos, grandes nomes da EPT, que estão alinhados ao que tomamos como teoria para nosso trabalho. Nesse sentido, a

formação humana integral está ligada a uma formação ampla que possibilite ao aluno uma leitura crítica do mundo, incidindo em sua ação cidadã e na sua emancipação. Sendo assim, os documentos analisados apontam que a formação do IFRN pode contribuir para uma formação omnilateral, pautada em uma visão humanística, ancorada em uma filosofia da práxis, na politecnia, na concepção de um currículo integrado, na indissociabilidade entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Tomando a educação e o trabalho como processos que auxiliam na emancipação subjetiva.

Com base em nossa análise, constatamos que as questões referentes à formação humana integral no IFRN estão explícitas tanto no PDI quanto no PPP. Vale ressaltar que ambos os documentos conversam entre si. Além disso, os documentos deixam as questões sobre interseccionalidade implícitas, reconhecemos a presença dela por aplicar um olhar interseccional, mas percebemos que não há um sentido direto proveniente da instituição em aplicar tal ferramenta na construção dos documentos. Sendo assim, foi preciso realizar um esforço para desvelar a presença da interseccionalidade nos documentos institucionais, mas não tivemos a mesma sensação ao investigar sobre a formação humana integral ao longo de nossa análise.

Essa lacuna em torno da interseccionalidade soa como um indicativo de silenciamento ou falta de interesse institucional para lidar com essa temática nos documentos basilares do IFRN. A própria ausência da expressão mulheres negras nos textos institucionais reforça esse processo de apagamento e invisibilidade, na medida que aquilo que não é posto em palavras nos documentos também tende a não se converter em prioridades institucionais, orçamentárias ou metas específicas para o combate da violência.

Essa invisibilidade que emerge da análise documental também pode ser compreendida como uma negligência institucional em lidar com as especificidades que atravessam as experiências das mulheres negras. Sabemos que o silêncio não é neutro e que nomear as palavras, ou a recusa em nomeá-las, constitui uma escolha política. Sendo assim, o silenciamento sobre determinadas temáticas reproduz a invisibilidade histórica sofrida pelas mulheres negras, inclusive dentro de instituições educacionais que se dizem comprometidas com a equidade e a justiça social.

Não é por acaso que em seus 116 anos de existência, apenas em 2025 o IFRN apresentou uma minuta da Política de Prevenção e Enfrentamento do Assédio, da Discriminação e demais formas de violência no âmbito do IFRN. Essa ausência revela uma contradição significativa, pois confronta o discurso institucional que defende uma formação humana integral e transformadora da realidade. Embora documentos como o PPP e o PDI explorem tanto esses

princípios, a ausência, por muitos anos, de protocolos claros, de mecanismos efetivos de proteção real e de nomeação explícita das estudantes negras fragiliza sua formação, permanência e êxito. Assim, mesmo que a formação humana integral emergja nos textos institucionais de forma potente, é inevitável questionar se, de fato, ela se materializa na vida das mulheres negras do IFRN.

3.1.2 Desvelando o invisível: as possibilidades de práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra mulheres negras no PDI e PPP do IFRN

O PPP do IFRN reflete sobre as práticas pedagógicas que são permeadas pelo “processo de construção/reconstrução e ampliação do conhecimento pedagógico que se dá dentro e fora da sala de aula” (IFRN, 2012, p. 60). Aqui fica evidente o que acreditamos, as práticas pedagógicas ultrapassam o espaço da sala de aula. Sendo assim, salientamos que, ao longo dessa subseção, tentaremos refletir sobre aspectos que estão nos documentos e que podem se correlacionar com o nosso objeto de pesquisa, que enxerga as práticas pedagógicas fora da sala de aula.

Com a ATD, elencamos alguns aspectos que nomeamos como possibilidades de práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra mulheres negras no PDI e PPP. Chamamos de possibilidades, pois os aspectos destacados não são práticas materializadas, mas possibilidades que garantem atendimento às necessidades da comunidade escolar, ou seja, é um ponto de apoio, uma respaldo legal.

Salientamos que, nos documentos, não há menções explícitas sobre a temática do combate à violência de gênero contra mulheres negras, mas interpretamos nas entrelinhas dos textos aspectos que podem contribuir com esse combate dentro da instituição. Sendo assim, destacamos as seguinte possibilidades:

1. Práticas pedagógicas inclusivas e de respeito à diversidade;
2. Presença de grupos como o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI);
3. Proposta de um currículo integrado para a formação omnilateral, crítica e cidadã;
4. Ênfase na formação humana integral;
5. Políticas de assistência estudantil;
6. Equipe multiprofissional;
7. Presença da comissão de ética e da ouvidoria;
8. Estabelecimento de papéis dos docentes.

O PPP do IFRN (2012) define como uma de suas políticas e ações educativas para a dimensão formativa da EPT a “Política de Educação Inclusiva”. Nesse sentido, se define educação inclusiva como um direito de todos os cidadãos, não restringindo às pessoas com deficiência, mas abrangendo pessoas das variadas classes sociais, etnias, formações culturais, gêneros e orientações sexuais. Sendo assim, são incluídos povos indígenas, afrodescendentes, camponeses, quilombolas, pessoas de cidades grandes ou pequenas. Tal política se baseia no princípio constitucional da equidade, o qual considera o reconhecimento das diferenças e das desigualdades históricas e sociais que atravessam a vida dos sujeitos. Sendo assim, deve-se levar em conta as especificidades de cada pessoa, garantindo condições para o acesso e permanência nas instituições. Ou seja, raça, gênero, orientação sexual, cor, origem, idade e qualquer outro marcador social, não podem ser um obstáculo para o direito à educação, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo.

Nesse sentido, a inclusão seria “o princípio que apregoa, no âmbito educacional, igualdade de direitos e de oportunidades” (IFRN, 2012, p. 178) e para que ocorra a inclusão de fato é necessário que a instituição considere as especificidades de seus estudantes. O PPP do IFRN (2012) ainda destaca que para tornar a escola inclusiva é preciso ressignificá-la, devendo basear seu fazer pedagógico dos princípios da ética, cidadania e democracia. Sendo assim, o IFRN deve firmar suas políticas de educação inclusiva na promoção de ações que assegurem acesso e permanência à/na escola, devendo-se assumir um compromisso com os que estão mais vulneráveis aos processo de exclusão ou segregação, o que direciona a uma abertura às questões de pluralidade e diversidade nas relações humanas.

Portanto, comprometido ao menos no plano discursivo, com uma perspectiva inclusiva, o IFRN se propõe a reconhecer as diversidades presentes no ambiente educacional, além de incentivar a interação cultural e o respeito às dificuldades, limitações e necessidades individuais de cada estudante, para que assim, promova o desenvolvimento da emancipação pessoal e do desenvolvimento cidadão. Teoricamente, isso emerge de forma potente nos documentos, mas contraditoriamente a ausência de nomeação explícita das mulheres negras nos documentos institucionais indica uma abordagem mais genérica da inclusão. E, ao não reconhecer explicitamente as especificidades que atravessam as experiências das mulheres negras, a instituição corre o risco de aplicar uma inclusão genérica.

No PPP do IFRN (2012), a aplicação de uma educação inclusiva é pautada em 17 princípios, entre os quais 6 nos chamaram atenção:

[...]

- c) a defesa por igualdade nas condições de acesso, de permanência e de conclusão;
- d) a conjugação da igualdade e da diferença como dimensões indissociáveis a qualquer

- proposição sociopolítico-educacional;
- e) a adequação das práticas pedagógicas;
- f) o apoio pedagógico especializado;
- [...]
- k) a não discriminação;
- [...]
- o) o respeito à diferença; [...] (IFRN, 2012, p.180).

Uma estudante em situação de violência de gênero passa por pressões psicológicas e até físicas que influenciam na sua condição de acesso, permanência e conclusão, sendo necessário, muitas vezes, a busca por atendimento psicológico com o intuito de sarar suas feridas internas. O IFRN reconhece a conjugação da igualdade e da diferença como dimensões indissociáveis a qualquer proposição sociopolítica-educacional, no entanto, a equidade seria talvez mais adequada a essa proposta, posto que indica o tratamento conforme a diferença e não prezando pela igualdade. Isso reforça a necessidade do reconhecimento das especificidades das mulheres negras, pois articula a igualdade de direitos e o respeito às suas singularidades. Nesse sentido, o desenvolvimento de adequações das práticas pedagógicas nos remete a possíveis ajustes no âmbito educacional com a inclusão da temática do combate à violência de gênero e ao racismo, o que pode promover reflexões críticas e inclusivas no solo da instituição.

O item “k” é importante, tendo em vista que preza pela não discriminação, elemento fundamental para o combate ao preconceito e às diversas violências. Por fim, o respeito à diferença também é algo basilar, pois reconhece as especificidades de cada indivíduo, principalmente no que se refere ao campo dos marcadores sociais, prezando para que cada um seja respeitado e valorizado no ambiente educacional.

A diversidade aparece explicitamente nos valores do IFRN, nos princípios de sua formação em associação com a inclusão, nas diretrizes da gestão democrática da instituição, nos debates sobre diversidade e currículo integrado, no perfil docente, nas políticas de educação inclusiva, nos princípios da assistência estudantil, mas gostaríamos de destacar a sua presença nos princípios orientadores da prática pedagógica, visto que o PPP separa um tópico para essa temática e o denomina como “O respeito à diversidade”.

O PPP define a diversidade como um conceito permeado por uma construção histórica, cultural e social que está presente nas relações sociais, situando-o como um conceito que ocupa lugar político desde a colonização, pautado em processos de dominação. Nesse tópico, é forte a ideia de que o respeito à diversidade é um dos princípios fundamentais para um currículo integrado e para que isso seja aplicado é necessário um olhar sensível de educadores e acrescentamos, dos demais servidores, para as questões envolvendo a diversidade, pois assim será possível construir um sistema educacional inclusivo e democrático. O PPP afirma que o

respeito à diversidade é um dos princípios basilares para a prática pedagógica do IFRN.

Segundo o PPP, com o objetivo de ampliar a atenção às diversidades foram implantados os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI)²³, núcleos institucionalizados pelo Governo Federal, existentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) que tem a perspectiva de ampliar o atendimento às demandas sobre as diversidades. Esse espaço é formado por professores, técnicos-administrativos, discentes e ativistas de movimentos sociais. Ele é caracterizado por ser um espaço de trabalho que reúne pesquisadores interessados nas áreas de conhecimento que tenham foco nas questões étnico-raciais. O documento aponta que o núcleo se constitui com o objetivo de viabilizar pesquisas sobre as temáticas que envolvam negritude, africanidade e indigenismo, assim como realizar a divulgação do conhecimento sobre questões raciais.

Sendo assim, o núcleo fomenta ações de ensino, pesquisa e extensão sobre a dimensão étnico-racial, sensibiliza os sujeitos da instituição sobre essas temáticas, amplia os debates sobre políticas de ações afirmativas de promoção da igualdade racial, promove ações dentro da formação inicial e continuada dos profissionais do estado e produz e divulga conhecimento étnico-racial. O NEABI privilegia ações que

visem à superação da desigualdade racial existente no Brasil, nos mais diversos campos de atuação. Entre esses campos, destacam-se identidades e territórios; educação básica, ensino superior e ações afirmativas; direitos humanos, violência e movimentos sociais; gênero, corpo e geração; saúde da população negra; história, literaturas e narrativas negras e indígenas; e estudos sobre a África e diáspora africana (IFRN, 2012, p. 66).

O NEABI é um exemplo explícito, mas não nomeado, de um espaço que promove práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra mulheres negras no IFRN. Bezerra (2023) interpreta o NEABI como um espaço de aquilombamento na EP, capaz de promover reflexões sobre racismo, seu combate e o desenvolvimento de ações de conscientização cidadã para estudantes e servidores do IFRN. Isso fica evidente ao longo da leitura do PPP, principalmente quando se ressaltam as dimensões étnico-raciais de seu debate, a priorização de ações de superação da desigualdade racial em campos como “violência e movimentos sociais” seguido de palavras como “gênero, corpo e geração; saúde da população negra”, palavras que estão diretamente ligadas ao universo da violência de gênero contra a mulher negra.

²³ Os NEABI foram implementados como uma resposta das instituições às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. São órgãos que, no IFRN, estão presentes em cada campus e são sistemicamente unidos a uma coordenação central, na Reitoria.

Outro ponto a ser destacado que nos direciona a olhar sobre as possibilidades de práticas pedagógicas de combate à violência de gênero se conecta à proposta de um currículo integrado para a formação omnilateral, crítica e cidadã e essa forte ênfase na formação humana integral. Esses aspectos foram debatidos na seção 2 e na subseção anterior, mas gostaríamos de enfatizar alguns aspectos apontados no documentos sobre o currículo do IFRN como um conjunto integrado e articulado de atividades que são intencionadas e pedagogicamente embasadas em uma visão crítica de ser humano, assim como de mundo, sociedade, trabalho, cultura e educação. Esse currículo e essas atividades devem se sustentar em um aporte histórico-crítico que privilegie a formação integral dos estudantes.

O currículo integrado do IFRN tem bases filosóficas, epistemológicas e socioculturais que nos chama atenção, podemos destacar o multiculturalismo e o respeito à pluralidade de valores, tendo em vista que esse fundamento traça um diálogo com a interseccionalidade no sentido de reconhecer o respeito às diferenças culturais de raça, gênero e classe nas práticas pedagógicas, tornando-se elemento importante para o combate à violência de gênero. Outro fundamento do currículo integrado trata sobre o entendimento de que a formação de atitudes e convicções é importante para o enfrentamento de problemas e de situações da vida real. Isso nos faz pensar sobre a formação de um sujeito capaz de enfrentar desigualdades sociais e participar da sociedade com o intuito de promover mudanças. Esses aspectos presentes no PPP e que caracterizam o currículo integrado são elementos interessantes para pensar as práticas pedagógicas que lidem com questões de violência de gênero e empoderamento de mulheres negras.

Além dos fundamentos, o PPP do IFRN (2012) pontua os princípios do currículo integrado, entre os quais destacamos

[...]

e) respeito à pluralidade de valores e de universos culturais;

f) respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, traduzidos na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade;

[...]

i) inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos;

j) prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela flexibilidade;

[...]

p) reconhecimento do direito – dos educadores e dos educandos – à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades, articulando-se esse direito à garantia do conjunto dos direitos humanos (IFRN, 2012, p. 51-52).

Com base nesses princípios do currículo integrado refletimos que a abordagem educacional no IFRN está comprometida com o respeito à diversidade, a partir de uma inclusão

social, com o respeito à pluralidade de valores e de universos culturais e isso nos faz pensar em como o reconhecimento das diferenças é um elemento fundamental no processo educativo. Além disso, a valorização das dimensões estéticas, políticas e éticas são basilares para promover uma formação capaz de integrar emoções, justiça social e combater as desigualdades. A prática pedagógica, por sua vez, é orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela flexibilidade, o que promove um ensino que deve se comprometer com a realidade vivida por seus estudantes e que os faça construir uma compreensão crítica e reflexiva de seu meio, que já debatemos na seção anterior quando falamos sobre as práticas pedagógicas.

Por fim, o documento reconhece o direito de educadores e educandos à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades, em uma articulação que reafirma o compromisso com os direitos humanos, assegurando uma formação cidadã e emancipatória. Dessa forma, o IFRN em articulação com os princípios do currículo integrado na EPT deve fomentar ações que integrem os aspectos científicos, tecnológicos, pedagógicos, filosóficos, sociológicos e psicológicos, o que torna mais possível uma articulação “entre teoria e prática, entre escola e vida social, entre trabalho e educação” (IFRN, 2012, p. 82).

Nas entrelinhas dos documentos, a assistência estudantil também demonstra ser um dos elementos de ligação ao combate da violência de gênero contra mulheres negras na instituição. Tendo em vista que ela é concebida como parte importante no processo educativo e se configura como um direito social dos estudantes, principalmente no sentido de garantir uma educação pública de qualidade, em uma tentativa de democratização do acesso, promoção da permanência e do êxito escolar. Nos documentos é possível perceber que a assistência estudantil deve contribuir para a promoção de melhores condições de vida dos estudantes em ações articuladas ao ensino, pesquisa e extensão em uma proposta interligada com a formação humana integral. Tais aspectos são promovidos por meio de programas, projetos e serviços que tendem a fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e devem estar direcionados ao apoio de todos os estudantes, mas principalmente aos que se enquadram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A assistência estudantil é regida por 9 princípios e praticamente todos poderiam ser trabalhados na presente seção, mas percebemos que dois deles são essenciais para se pensar no nosso objeto de pesquisa. Nesse sentido, destacamos o seguinte trecho do PPP: “[...] g) defesa em favor da justiça social e da eliminação de todas as formas de preconceito; h) respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias” (IFRN, 2012, p. 193). Tais princípios são basilares para se pensar em uma educação comprometida com a equidade e a inclusão, tendo em vista que a promoção de uma justiça social atua diretamente na eliminação de preconceito no ambiente

escolar, o que pode gerar um local com menos desigualdades sociais. Nessa mesma direção, o princípio “h” reconhece as diversidade e o pluralismo de ideias, e assim, também respeita as experiências dos estudantes, fomentando o diálogo, a liberdade de expressão e o pensamento crítico. Acreditamos que os dois princípios sustentam práticas pedagógicas que possam inspirar o combate à violência de gênero no campo da assistência estudantil.

No PPP também são apresentadas 8 diretrizes orientadoras da assistência estudantil no âmbito no IFRN e nos desperta interesse as alternativas “a”, “b” e “d”:

- a) intervenção nas questões de vulnerabilidade social, cultural e econômica contemporâneas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, visando garantir, aos estudantes, o acesso ao ensino, a permanência na Instituição e a conclusão do curso;
- b) contribuição efetiva no enfrentamento das situações que provocam a retenção e a evasão escolar;
- [...]
- d) implementação de ações, programas e serviços, a partir das necessidades apresentadas pelos alunos; [...] (IFRN, 2012, p. 194).

Com base nessas diretrizes, constatamos que a assistência estudantil tem amparo legal no Instituto para atuar de modo estratégico na intervenção das questões de vulnerabilidade social, cultural e econômica, que são capazes de impactar diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, garantindo o acesso, a permanência e a conclusão de seu curso, e, além disso, para contribuir de forma efetiva no enfrentamento das questões que levam à retenção e evasão escolar, promovendo condições para a permanência do alunos em sua trajetória escolar. Isso se torna possível com a implementação de ações, programas e serviços que são baseados nas necessidades apresentadas pelos estudantes, o que fortalece uma política educacional inclusiva alinhada à equidade. Consideramos esses pontos por saber que a violência de gênero é um problema presente na vida de nossas estudantes e impacta diretamente em seu acesso, permanência e conclusão de cursos, além de poder causar retenção e evasão, pontos que devem ser enfrentados pela assistência estudantil. Como observamos anteriormente, a violência de gênero provoca muitos problemas na vítima, como crises de ansiedade, desmotivação acadêmica, medo e receio de convivência com futuros chefes de trabalho ou professores de universidade.

Segundo o PPP (IFRN, 2012), a assistência estudantil é viabilizada por uma equipe de trabalho multiprofissional que funciona em uma perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar de profissionais. Sendo formada por assistentes sociais, psicólogos, fisioterapeutas, nutricionistas, médicos, odontólogos, enfermeiros e educadores que dialogam com a equipe pedagógica da instituição. Em minha dissertação, pude observar que a presença de uma equipe

multiprofissional é essencial para o acolhimento de estudantes em situação de vulnerabilidade como as que sofrem violência de gênero, pois seu sofrimento deve ser ouvido e reconhecido pela instituição, portanto, no meu trabalho anterior refleti um pouco sobre as políticas de assistência estudantil no IFRN e sua ação de apoio psicossocial que interligam as práticas da psicologia, pedagogia e do serviço social.

Também acredito que algumas estruturas institucionais podem contribuir com o combate da violência no IFRN como é o caso da Comissão de Ética e da Ouvidoria. No PDI (IFRN, 2023a, p. 61) tais estruturas compõem a Reitoria e são nomeados como órgãos de assessoramento e controle da instituição. A comissão de ética tem a missão de garantir o zelo pelo cumprimento do Código de Conduta da Alta Administração Federal e do Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal. Além disso, também deve realizar o trabalho de conduzir e orientar os servidores a seguirem as normas desses códigos e, assim, promover o respeito dentro do serviço público realizado na instituição. No mesmo enquadramento, temos a Ouvidoria que é caracterizada por ser um serviço do IFRN que tem a finalidade de encaminhar “denúncias, reclamações, informações, elogios, solicitações e sugestões referentes aos serviços prestados pela Instituição” (IFRN, 2023a, p. 61).

Durante minha pesquisa de mestrado me deparei com o relato de estudantes que não sabiam como, onde e por quais canais institucionais poderiam realizar uma denúncia de assédio. Na prática, havia uma fragilidade no que diz respeito à transparência e à divulgação das informações institucionais entre estudantes e servidores. Isso não pode ser tratado como um problema individual, mas como uma falha institucional, pois o acesso à informação é algo importante para garantir o enfrentamento à violência de gênero.

Nesse sentido, faço uma crítica e, ao mesmo tempo, uma sugestão. Acredito que é fundamental que a instituição torne mais claro, acessível e amplamente divulgados os canais de denúncia, protocolos e formas de acolhimento e acompanhamento dos casos de violência de gênero. Pois a ausência dessa clareza pode contribuir com o silenciamento da vítima e com a naturalização da violência.

No que se refere ao perfil do docente, nos chama atenção os seguintes pontos:

[...]

g) posicionamento pedagógico adequado às diferenças e à diversidade, no que se refere, entre outros traços, à classe social, à etnia, ao gênero, à orientação sexual, à geração/idade, ao território, à religião, à cultura e à visão de mundo;

[...]

l) conduta profissional ética;

[...]

n) comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

o) compromisso com a formação/atuação pautada nas dimensões humanas, técnicas e

tecnológicas; [...] (IFRN, 2012, p. 88).

Segundo o PPP, o perfil docente no IFRN deve valorizar o respeito à diversidade e promover a equidade. Isso requer um posicionamento pedagógico que respeite as diferenças relacionadas a gênero, etnia, classe social, orientação sexual, religião, idades, entre outros marcadores sociais, reconhecendo as diferenças existentes entre seus educandos. Além disso, é importante que o docente adote uma conduta profissional ética, que reforce atitudes de combate à violência e de respeito à diversidade. O comprometimento com valores estéticos, políticos e éticos deve orientar suas práticas pedagógicas.

Por fim, outro aspecto que nos chamou a atenção no documento, foi que a formação e atuação docente devem estar pautadas nas dimensões humanas, técnicas e tecnológicas. Isso nos direciona a pensar que o docente do IFRN deve promover intervenções pedagógicas que empoderem os educandos, em especial as mulheres negras, na construção de uma educação crítica, reflexiva, inclusiva, libertadora e emancipatória. É evidente que esse perfil deveria ser seguido não somente pelos docentes, mas também pelos demais servidores da instituição, e mesmo pela sociedade como um todo, tendo em vista que, com base nisso, é possível incentivar o combate à violência de gênero no solo institucional, vislumbramos isso mesmo sabendo que os documentos institucionais não nomeiam diretamente as mulheres negras.

Há nesse perfil do docente, uma perspectiva na qual a instituição tenta se eximir de uma responsabilidade estrutural. Ao projetar nos documentos, um perfil idealizado do professor, a instituição espera que ele tenha posicionamento adequados às diferenças e à diversidade. Contudo, mais do que projetar expectativas individuais, é preciso que a instituição assuma uma formação obrigatória sobre essas temáticas, algo que, como veremos nas próximas seções, ainda precisa ser mais bem desenvolvido. Sem uma política institucional que preveja e pratique uma formação sistemática sobre as temáticas de gênero, raça e interseccionalidade, não será possível efetivar o combate à violência de gênero contra mulheres negras. A formação adequada dos servidores deve se tornar uma ação coletiva, integrada ao cotidiano escolar.

Agora que desvelamos o que está visível e o que está implícito ou mesmo invisível no PPP e PDI do IFRN sobre as possibilidades das práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra as mulheres partiremos para uma nova etapa da pesquisa. De antemão, reforço o aviso, poderemos ficar à deriva em alto mar, mas encontraremos nossos faróis.

4 NAVEGANDO À DERIVA EM ALTO MAR: MAPEAMENTO DOS ESPAÇOS PROMOTORES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS NO IFRN

Contempla as águas de Kalunga a mais de um mês, estou em pleno mar navegante de segunda, embora tenha passagem de primeira classe. Se de primeira eu fosse, o meu ofício seria outro, seria por gosto marinheira de profissão, conhecedora profunda da raiz das águas, mas nada sei da mecânica para manter o navio na pele das águas sem afundar. Nem embarcadiça sou. Estou a passeio [...] no navio tudo é grande. Entre o relevo da distração o público parece ser que estamos em pleno mar, eu não. Navios trombam, tombam, afundam. As ondas bravias executam uma área de violência e medo o navio pendente dança na noite. Sobre o casco do navio não existe calma, as Águas em revolta vão furar o casco do invasor. Como me livrar desse medo? Como me livrar desse medo? Sei o porquê desse temor que me invade. Quem não conhece a dor, a tormenta que a alma das águas traz navega tranquilo no Cruzeiro Águas Mansas. Ao marinheiro e a quem ignora as lágrimas profundas choradas lá de dentro do mar, a travessia é festa, mas quem sabe das águas desde o princípio se molha com o pranto da memória. Não me esqueço, o meu corpo ontem anteriormente afogado hoje boia em deriva. Sei das tormentas passadas, mesmo estando em outros tempos, da braveza das águas, já experimentei vindas agonias marítimas. Kalunga que o diga. (Evaristo, 2019)

Ao ouvir *Águas de Kalunga* (2019)²⁴, texto de Conceição Evaristo, apresentado em formato de audiopoema por Elisa Lucinda, sinto que meu corpo se conecta ao navio, como se eu fosse a convidada a intensificar a minha viagem. Navegar pelas águas do IFRN me traz receio de naufrágio ou da deriva, não quero afundar nem me perder, mas reconheço que esses riscos fazem parte da jornada. Nesse momento, me afastei da terra e estou em pleno mar. Assim como a narradora-personagem Faizar, escuto apenas o som das águas batendo no casco do navio. Sei que não sou marinheira de profissão, nem embarcadiça, mas me sinto um pouco conhecedora da raiz das águas do IFRN, pois realizei uma pesquisa de mestrado nesse oceano. Além disso, meus conhecimentos de mecânica-pesquisa estão sendo aprofundados no doutorado para garantir que o meu navio se mantenha firme na pele das águas. Por isso, permaneço vigilante, não quero me afogar.

Ao longo da pesquisa, percebo que tudo parece grande quando estamos dentro de um navio, no meio do mar, inclusive minhas emoções. Nessa fase da viagem, onde preciso encontrar os dados necessários para não sofrer um afogamento, me sinto ansiosa, curiosa e com medo. Não há calma sobre o casco do navio e tenho a sensação de que as águas em revolta podem perfurá-lo. Assim como Conceição Evaristo (2019), me pergunto: “Como me livrar desse medo?” O medo do desconhecido, do que encontrarei, de como será a viagem e das rotas

²⁴ O episódio *Águas de Kalunga* faz parte de uma sequência de podcast de mesmo nome que foi criado pelo Museu de Arte do Rio. Sugiro a escuta do audiopoema que está disponível em: <https://museudeartedorio.org.br/podcast/aguas-de-kalunga-por-conceicao-evaristo-1/>. Acesso em: 19 dez. 2025.

que precisarei navegar.

No fundo, assim como no audiopoema, entendo porque esse temor me invade: sou conhecedora de dores antigas, conheço as águas desde o princípio e não ignoro as lágrimas profundas choradas de dentro do mar. Por isso, muitas vezes, minha travessia não é uma festa. Meu corpo e eu estamos no hoje, mas as tormentas dos antepassados ainda habitam minha memória. Nessa travessia, não me enxergo em uma caravela portuguesa, nem em um iate ou em uma viagem de cruzeiro, como a embarcação do audiopoema, sinto que em conexão com minha ancestralidade, meu navio se assemelha a um negreiro. Sei que a dor da violência vivenciada pela mulher negra está ligada a um passado de travessias forçadas em embarcações desse tipo. Por isso, assim como a narradora-personagem Faizar, sinto que:

É preciso pedir licença para fazer a travessia de hoje, o comando do navio não sabe, tantos não sabem, estrangeiros não sabem, só os de casa sabem, mesmo assim alguns boiam felizes em suas ignorâncias. Insisto na contemplação das águas, gostaria tanto de ser uma feliz turista me divertindo nos cassinos (Evaristo, 2019).

Peço novamente licença às minhas ancestrais, mulheres negras que lutaram e morreram antes de mim, e que tornaram possível que eu estivesse aqui, escrevendo este diário de bordo. Peço licença, mais uma vez, para adentrar o vasto mar dos espaços promotores de práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra mulheres negras no IFRN. Sinto que esses lugares podem guardar memórias e ancestralidade e, por lidarem com a imagem da mulher negra, imagino que possam ser espaços de diálogo sobre a escravidão, escrevivência, colonialismo, interseccionalidade e ressurreição de um povo.

Na presente seção, fiquei à deriva em alto mar para mapear os espaços promotores de práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra mulheres negras no IFRN. Reforço que compreendo as práticas pedagógicas como práticas organizadas em torno de uma intencionalidade, voltadas a atender às expectativas educacionais de uma determinada comunidade social. Nesse sentido, a prática pedagógica é mediada pelo humano, incorporando uma reflexão contínua e coletiva. Em seu sentido de práxis, essa prática se configura como uma ação consciente e participativa (Franco, 2016). Embasada nesse conceito, revelo de antemão, que encontrei os faróis que me guiaram em uma jornada sobre o oceano do IFRN.

Meu primeiro sentimento ao navegar no mar das ações do IFRN foi permeado pelo medo. O que eu tanto temia aconteceu: nessa fase da pesquisa o navio parecia seguir um curso próprio, se controlando sozinho e me deixando um pouco perdida. Estar envolta pela incerteza da espera me desorientava e eu não sabia qual rumo a embarcação seguiria. Foi assim que me

senti na fase de aplicação do formulário *google*, primeira etapa para o mapeamento das ações a serem analisadas. Antes disso, a presente pesquisa precisou ser submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos obtendo aprovação (número do CAAE 82732224.4.0000.0225) em 2 de outubro de 2024. Portanto, o período de espera pela aprovação do CEP e o processo de divulgação do formulário geraram ansiedade e me causaram uma sensação de estar à deriva no meio da pesquisa.

Após a aprovação, iniciamos a divulgação do formulário. Solicitamos à equipe de comunicação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI) que enviasse um *e-mail* aos servidores do IFRN, convidando-os a preencher o formulário, disponível entre os dias 15 e 30 de outubro de 2024, cujo prazo pode ser considerado curto, mas foi necessário acelerar a pesquisa devido a exigências formais do curso de doutorado, como a realização dos seminários semestrais. Além disso, também fizemos a divulgação via *WhatsApp* nos grupos formados por servidores aos quais tínhamos acesso.

O formulário foi composto por duas partes, a primeira estava direcionada a perguntas mais gerais sobre os servidores, e a segunda se concentrou nos espaços de combate à violência de gênero no IFRN. No quadro 5, encontram-se as perguntas realizadas:

Quadro 5 - Perguntas feitas no formulário *Google*.

	Perguntas
Parte I: Dados gerais sobre os servidores	1. Qual é o seu cargo no IFRN?
	2. Você exerce outra função de apoio ou gestão no IFRN, se sim, poderia nomear e descrever sua função?
	3. Como você se identifica quanto ao seu sexo?
	4. Como você se identifica quanto à identidade de gênero?
	5. Qual é a sua titulação mais alta?
	6. Qual é o seu campus de exercício?
	7. Você já participou de algum coletivo, espaço de apoio, observatório, núcleo dentre outros espaços no IFRN que trabalhasse com as temáticas de combate à violência de gênero contra mulheres?
	8. Nesse espaço haviam ações específicas para as mulheres negras?
Parte II: Dados sobre os grupos que trabalham com a temática da violência de gênero contra mulheres	1. Que espaço foi esse? Coloque o nome por extenso, a sigla, campus de desenvolvimento das atividades e informe se ele ainda existe.
	2. Qual foi sua função nesse grupo?
	3. Descreva as ações de combate à violência de gênero contra as mulheres negras desenvolvidas pelo grupo.
	4. Gostaríamos de ter acesso a mais informações sobre o seu grupo. Você poderia nos informar seu nome, número de telefone e/ou e-mail para uma eventual entrevista?

Fonte: Elaboração própria em 2024.

Após o término do prazo de resposta do formulário, iniciamos a análise dos dados coletados. Fizemos o *download* da planilha gerada automaticamente pelo formulário *Google* e organizamos um banco de dados com as respostas no *Microsoft Excel*. A partir disso, criamos

um dicionário²⁵ das variáveis utilizadas e, com isso feito, o próximo passo foi codificar as informações e extrair as tabelas.

No que se refere ao tratamento dos dados, esses foram manipulados com o uso do *software* estatístico SPSS, o qual serve para analisar as respostas coletadas pelo formulário de maneira detalhada. O *software* mencionado no uso da pesquisa é amplamente usado nas interpretações das análises, além de oferecer ferramentas de coleta e análise estatística. Ainda é possível gerar tabelas e gráficos que envolvem mais de duas variáveis na análise dos dados científicos, sendo muito utilizado nas áreas de ciências sociais aplicadas, humanas e exatas.

A utilização do SPSS se concentra na inserção dos dados coletados e organizados a partir de um arquivo em formato “csv”, dos quais estão as variáveis de interesse para os cruzamentos, tais como cargo dos servidores, outra função, sexo, titulação, *campus* de exercício, identidade de gênero, número de servidores, participação em algum espaço, e se nesses espaços existiam alguma ação para as mulheres negras. Após o processo detalhado foram extraídos os gráficos e tabelas que constam na pesquisa.

Ao todo foram coletadas 66 respostas, vale ressaltar que nem todas as perguntas foram respondidas pelos servidores. Com o auxílio do SPSS cruzamos as variáveis de cargo, outra função e sexo para entender o perfil do servidor que respondeu ao formulário. Além disso, a variável outra função se aplica a cargos de gestão, apoio a gestão, coordenação de cursos, núcleos, comissões etc.:

Tabela 1- Distribuição das informações relacionadas ao sexo, função e o cargo que ocupa no IFRN

Cargo	Não tem outra função		Tem outra função		Total de servidores
	Mulher	Homem	Mulher	Homem	
Téc. Administrativo	12	5	7	5	29
Docente	17	10	6	4	37
Número de pessoas, sexo e outra função	29	15	13	9	66
	44		22		

Fonte: Elaboração própria em 2024.

As variáveis da tabela 1 foram respondidas por todos os servidores. Na análise do cruzamento de dados, é possível observar que a maioria dos participantes foram docentes, 37 no total, em comparação com 29 técnicos administrativos. Ao cruzar a variável “outra função”, constatamos que 44 participantes não possuem outra função, enquanto 22 possuem. Com a

²⁵ Inserimos o dicionário no Apêndice A.

inclusão da variável “sexo”, percebemos que mais docentes mulheres (17), que não têm outra função, responderam nosso questionário, o que também se aplica aos técnicos administrativos, 12 mulheres sem outra função participaram do formulário. Em contrapartida, as técnicas com outra função foram as que mais responderam a nosso questionário (7), em contraste com as docentes (6).

Quando consideramos as variáveis sexo, titulação e cargo obtivemos os dados da tabela 2.

Tabela 2 - Número de servidores, segundo o sexo, titulação e o cargo que ocupa no IFRN.

Titulação	Mulher		Homem	
	Téc. Administrativo	Docente	Téc. Administrativo	Docente
Ensino médio	1	0	0	0
Pós-graduação	7	0	4	0
Mestrado	9	15	4	6
Doutorado	2	8	2	8
Total de servidores	19	23	10	14
	42		24	

Fonte: Elaboração própria em 2024.

A tabela 2 apresenta o número de servidores do IFRN que responderam a nosso formulário e estão distribuídos por sexo, titulação e cargo. Ao todo obtivemos a resposta de 42 mulheres e 24 homens. Entre as mulheres, 19 são técnicas administrativas e 23 docentes. Entre os homens, 10 são técnicos administrativos e 14 docentes. Ao analisar a titulação/escolaridade, constatamos que existe 1 mulher técnica com ensino médio. No que diz respeito à pós-graduação *lato sensu*, 7 mulheres técnicas responderam e 4 homens técnicos também responderam. Ao olhar para o mestrado, temos 9 técnicas e 15 docentes mulheres, em contraste com 4 técnicos e 6 docentes homens. Sobre o doutorado, 2 técnicas possuem tal titulação e 8 docentes mulheres também, os docentes homens também foram 8, enquanto os técnicos apenas 2. Sendo assim, a maioria dos servidores que responderam ao formulário com mestrado e doutorado atuam como docentes, tanto entre as mulheres quanto entre os homens. Também é interessante observar que, entre os respondentes, há um maior número de mulheres com titulação de mestrado em cargos de docência quando comparado aos homens. Ao olhar para os técnicos administrativos, a maioria possui pós-graduação *lato sensu* e mestrado.

Ao cruzar as variáveis *campus* de exercício e cargo, geramos a tabela 3:

Tabela 3 - Número de servidores, segundo o *campus* de exercício e o cargo que ocupa no IFRN.

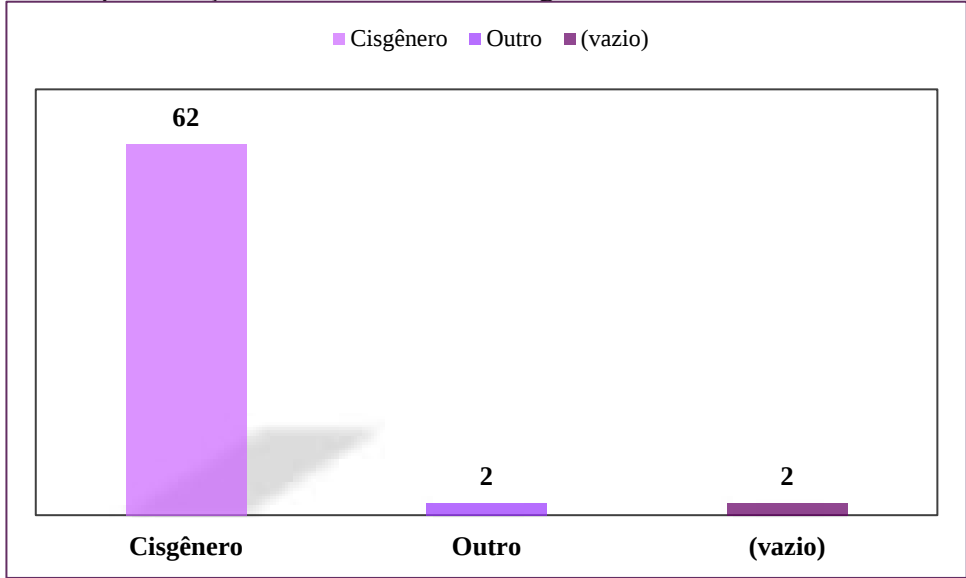
<i>Campus</i> de exercício	Cargo		Número de servidores
	Téc. Administrativo	Docente	
Apodi	0	1	1
Ceará - Mirim	1	3	4
Currais Novos	2	1	3
Ipanguaçu	1	2	3
João Câmara	1	1	2
Lajes	0	3	3
Macau	1	2	3
Mossoró	2	0	2
Natal - Central	10	10	20
Natal - Centro histórico	3	2	5
Natal - Zona Leste	0	3	3
Natal - Zona Norte	1	0	1
Parelhas	1	1	2
Pau dos Ferros	2	2	4
Reitoria	2	1	3
Santa Cruz	0	1	1
São Gonçalo do Amarante	2	2	4
São Paulo do Potengi	0	2	2
IFRN	29	37	66

Fonte: Elaboração própria em 2024.

A partir da tabela 3 é possível constatar que a maior concentração de servidores que responderam o formulário está no *campus* Natal-Central, com 20 ao todo, divididos igualmente entre os cargos de técnicos administrativos e docentes. Outros locais com maior número de servidores são o *campus* Natal – Centro Histórico, com 5 no total, sendo 3 técnicos administrativos e 2 docentes. Seguido de *campi* com valores iguais, 4 no total, como Ceará-Mirim, tendo 1 técnico administrativo e 3 docentes. Além de Pau dos Ferros e São Gonçalo do Amarante, com a mesma quantidade, mas tendo 2 técnicos administrativos e 2 docentes em cada. Em lugares como Apodi e Santa Cruz apenas um docente de cada *campus* respondeu e somente 1 técnico administrativo do Natal – Zona Norte contribuiu.

No que se refere à análise da variável identidade de gênero, constatamos que 62 servidores responderam que são cisgênero, não houve resposta para as opções transgênero e não-binário (a), mas dois responderam “outro” e dois deixaram a resposta vazia. No gráfico 4, representamos as respostas sobre a identidade de gênero:

Gráfico 4 – Representação sobre a identidade de gênero dos servidores.



Fonte: Elaboração própria em 2024.

Ainda na parte I do nosso formulário duas perguntas demonstraram ser importantes para o andamento da pesquisa: Questão 7 - Você já participou de algum coletivo, espaço de apoio, observatório, núcleo dentre outros espaços no IFRN que trabalhasse com as temáticas de combate à violência de gênero contra mulheres?; Questão 8 - Nesse espaço havia ações específicas para as mulheres negras?. A partir dessas perguntas foi possível delinear os caminhos que iríamos seguir, o que me fez sentir que não estava mais à deriva, pois agora tinha um direcionamento mais evidente.

Todos os servidores responderam à pergunta 7 com as opções “sim” ou “não”, mas nem todos responderam a 8 que tratava justamente das ações específicas envolvendo as mulheres negras. Ao cruzar as variáveis participação em espaços e se nesses locais existe alguma ação destinada às mulheres negras construímos a tabela 4:

Tabela 4 — Número de servidores, conforme a participação em algum espaço, e se nesses espaços existe alguma ação para as mulheres negras.

Participou de algum espaço?	Existem ações para mulheres negras?			Total de servidores
	Deixou sem resposta	Não tem ações específicas	Existe ações específicas	
Não	54	0	0	54
Sim	0	4	8	12
Número de pessoas entrevistadas				66

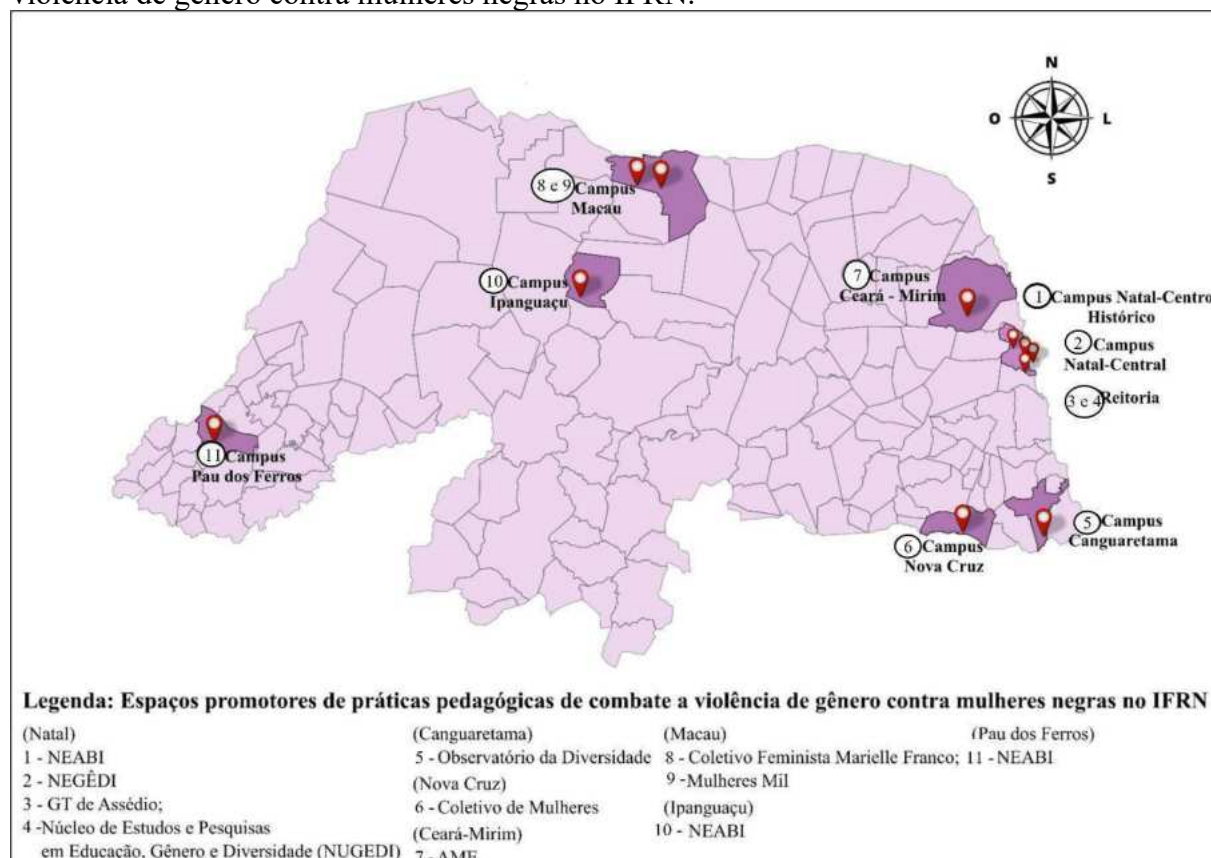
Fonte: Elaboração própria em 2024.

Como podemos observar na tabela 4, um total de 54 servidores indicaram que não

participam de espaços relacionados ao combate da violência de gênero contra as mulheres no IFRN, em contrapartida apenas 12 afirmaram que participaram. Em relação à pergunta sobre as ações específicas para as mulheres negras, recebemos 30 respostas, delas 22 servidores responderam que não há ações, 8 responderam que sim, e 36 deixaram a pergunta em vazio. Na sétima pergunta, dos 12 servidores que afirmaram participar, apenas 4 disseram que os espaços em que foram participantes não possuem ações. Esses dados sugerem que há uma necessidade de aumentar o engajamento dos servidores do IFRN em espaços que promovam ações específicas para mulheres negras. Mesmo que essas ações específicas estejam presentes em alguns contextos, elas ainda são escassas.

A segunda parte do nosso formulário foi crucial para a pesquisa, tendo em vista que contou com perguntas centradas nos espaços ligados à temática da violência de gênero contra mulheres negras. Nessa etapa, podemos mapear os espaços e, com esses dados, construímos o mapa na figura 25:

Figura 25 - Mapeamento dos espaços promotores de práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra mulheres negras no IFRN.



Fonte: Elaborado a partir da malha municipal de 2022 (IBGE) com base nos dados do formulário *Google* aplicado na pesquisa em 2024.

Espaços como o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade (NEGêDi), o Observatório da Diversidade, o Coletivo de Mulheres de Nova Cruz, os NEABI e práticas de sala de aula no curso Mulheres Mil em Macau foram citados no formulário. Além disso, recebemos a indicação de servidores e alunos que conheciam outros espaços não identificados na nossa varredura, como o AME, Coletivo Feminista Marielle Franco, GT Assédio e os Nuggedis.

Após mapearmos os espaços promotores de práticas pedagógicas de combate à violência de gênero do IFRN, chegou a hora de definir quais deles serão incluídos na presente pesquisa. Nesse momento, estou tranquila, pois sei que o período de incertezas (à deriva) passou. No próximo tópico, sigo viagem guiada pelos faróis, estruturas que proporcionam mais visibilidade à nossa embarcação e nos permitem seguir um caminho mais seguro e orientado.

4.1 OS FARÓIS - ANÁLISE DOCUMENTAL DOS ESPAÇOS PROMOTORES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO DO IFRN

Faróis são estruturas fixas com uma luz intensa em seu topo, que serve para orientar navegantes e sinalizar perigos próximos. Além disso, eles são úteis em momentos de baixa visibilidade, como em tempestades ou à noite. As luzes dos faróis ajudam a orientar a embarcação com mais segurança, além de indicar a proximidade da costa ou de rotas. O formulário *google* nos possibilitou identificar os faróis aqui representados pelos espaços promotores de práticas pedagógicas de combate à violência de gênero do IFRN. A partir da varredura, pudemos mapear esses espaços e conhecer algumas de suas práticas pedagógicas.

Tentamos privilegiar os faróis que, inicialmente, acreditamos aplicar práticas pedagógicas capazes de reescrever narrativas violentas, por isso, transportemo-nos para o curta-metragem *Gravetos* (2022). Em plano detalhe, a câmera mostra a imagem de um papel amassado, logo em seguida o papel vai sendo desamassado e mostra a imagem retirada do site G1 que diz: “Mulher trans é encontrada morta e amarrada em casa, em São Sebastião, no DF”. Em mesmo plano, a imagem é mostrada com alterações realizadas manualmente por uma caneta, sendo assim, o título é reescrito para: “Mulher trans é encontrada se divertindo bebendo em casa, em São Sebastião, no DF. Enquanto a imagem aparece em cena Larissa narra: “Tantos casos que a gente ouve falar, que a gente presencia de violência contra mulher e ainda mais contra pessoas LGBTQ... É muito assustador!”:

Figura 26 – Sequência 5 - Por práticas pedagógicas que reescrevam as narrativas violentas.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Ao escutar a voz de Larissa, somos tomadas pela dor da violência, que se entrelaça com as imagens exibidas na tela. O papel amassado simboliza o desprezo e a constante tentativa de silenciar as narrativas vividas pelas mulheres trans. A violência vivida por mulheres sejam elas trans ou cis, por muitas vezes, é simbolicamente amassada, descartada e ignorada. Contudo, algo nos chama a atenção na última imagem, algumas palavras no papel são modificadas por uma caneta, transformando o significado do texto. Tal gesto pode ser interpretado como uma tentativa de reescrever a história das mulheres trans, que deixam de ser encontradas mortas, para serem vistas se divertindo e bebendo em suas casas. A sequência alude à necessidade de fortalecer práticas que reescrevam as narrativas de violência. É um ato de resistência e de reconstrução das histórias apagadas para abrir caminhos rumo a novas memórias. Na nossa pesquisa, torcemos para encontrar espaços que privilegiem, em suas práticas pedagógicas, o combate à violência de gênero.

Ampliando nosso olhar sobre as práticas pedagógicas, no quadro 6, detalhamos aquelas que foram identificadas por meio de nossa varredura:

Quadro 6 - Espaços e práticas pedagógicas mapeadas ao longo da pesquisa.

ESPAÇOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MAPEADAS PELO FORMULÁRIO <i>GOOGLE</i>		
ESPAÇOS	CAMPUS	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NEABI	Pau dos ferros	Palestras, ciclos de debates e atividades em julho relativas ao protagonismo da mulher negra
NEABI	Não informa o <i>campus</i> , mas sabemos que o servidor é do campus Natal - Centro Histórico	Leituras, curso da ENAP, Exposição de Arte Feminicídio, com palestras proferida pela psicóloga. Exposição Abya Yala com mediação e crítica relacionada a povos originários
NEGêDi	CNAT	1ª RESPOSTA: Eventos Julho das Pretas, Semana do Ativismo Negro, Dia da Consciência Negra

		2ª RESPOSTA: Letramento étnico-racial e atividades extensionistas
Observatório da Diversidade	Canguaretama	1ª RESPOSTA: as pesquisas dos integrantes estão voltadas às questões de gênero, raça e classe 2ª RESPOSTA: As ações são do tipo acadêmico-formativas acerca da temática
Encontro pedagógico e NEABI	Não informa o campus, mas sabemos que o servidor é de Ipanguaçu	Palestras
Coletivo de mulheres	Nova Cruz	Não descreve as ações, apenas diz: não especificamente para mulheres negras
O espaço de sala de aula da disciplina de Gênero feminino, Educação e trabalho ministrada por uma servidora no Curso de digitadora de computador (Mulheres Mil 2023.2, 2024.1 e 2024.2)	Não informa o <i>campus</i> , mas sabemos que a servidora é de Macau	Debate e conscientização acerca das diferentes violências contra a mulher e que se intensifica quando é mulher negra, transgênica e entre outras subjetividades identitárias que se interligam e intensificam as violências: a exemplo das intersecções em que dois, três ou quatro eixos acabam se cruzando e causando mais desrespeitos, discriminação, racismo, homofobia, lesbofobia e etc
ESPAÇOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MAPEADAS POR INDICAÇÃO		
ESPAÇOS	CAMPUS	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
AME	Ceará-Mirim	Realização de mesas redondas, rodas de conversa, ocupações de espaço em atividades pelo campus como o Rompendo silêncios no IFRN, Evento Março Mulher, plenárias
Coletivo Feminista Marielle Franco	Macau	Sem informações
GT Assédio	Reitoria	Sem informações
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade (Nugedi)	Cada campus terá um núcleo	Sem informações

Fonte: elaboração própria em 2024.

Mapeamos as práticas pedagógicas identificadas com base no formulário *Google* e por indicação. Sobre essa primeira, diagnosticamos os seguintes espaços: três pessoas sinalizaram o NEABI como um espaço de combate à violência de gênero contra mulheres negras, um está localizado no *campus* Pau dos Ferros e os outros dois não informaram a localização do Núcleo, mas sabemos que os servidores são do *campus* Natal – Centro Histórico e Ipanguaçu. Além desses, o NEGêDi (*campus* CNAT), o Observatório da Diversidade (*campus* Canguaretama), o Coletivo de mulheres (*campus* Nova Cruz) e as práticas pedagógicas de uma docente do *campus* Macau na disciplina de Gênero feminino, Educação e trabalho ministradas no Curso de digitadora de computador (Mulheres Mil 2023.2, 2024.1 e 2024.2) também foram descritas no formulário.

Sobre os espaços mapeados por indicação, detectamos os seguintes grupos: Rede de Apoio a Meninas Estudantes (AME), que é um coletivo feminista do *campus* Ceará-Mirim; o Coletivo Feminista Marielle Franco (*campus* Macau), o Grupo de Trabalho (GT) sobre Assédio

e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade (Nugedi).

Acreditamos que, para o bom sucesso da presente pesquisa, seria necessário aplicar critérios de escolha com o intuito de selecionar os espaços que seriam priorizados para o processo de entrevistas. Os critérios nos ajudam a entender a relevância e amplitude dos dados que coletamos, além de orientar nossos passos. Sendo assim, adotamos os seguintes critérios de escolha:

1. Espaços com históricos de atividades mais consolidadas, ou seja, que tenham realizado eventos ou outras intervenções regulares;
2. Espaços com maior número de participação de servidores e estudantes, tendo em vista que isso pode indicar o seu impacto e relevância dentro da instituição;
3. Espaços que realizam ações diretamente ligadas a iniciativas institucionais e sistêmicas;
4. Espaços que nos possibilitem maior acessibilidade e disponibilidades na fase das entrevistas.

Com base nesses critérios, escolhemos os seguintes espaços para serem estudados: Observatório da Diversidade, NEGêDi e NEABI. Nas próximas subseções, falaremos sobre os espaços com base nos achados que encontramos em pesquisa documental. Sinalizamos que nos utilizamos novamente da ATD para a consulta dos documentos e nosso *corpus* de análise foi o seguinte:

1. Regulamentação dos observatórios institucionais do IFRN (2023b);
2. Regulamentação dos grupos de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2023c);
3. Espelho do observatório da diversidade – CNPQ (2024);
4. Espelho do NEGêDi – CNPQ (2024);
5. Regimento interno do NEABI (2021).

Os documentos *Regulamentação dos observatórios institucionais do IFRN (2023b)*²⁶ e *Regulamentação dos grupos de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2023c)*²⁷ foram encontrados no Portal do IFRN. Os espelhos foram consultados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPQ. E, por fim, os dados do NEABI foram retirados do PDI, documento analisado na subseção 3.2 e o regimento interno foi encontrado no Portal do IFRN²⁸.

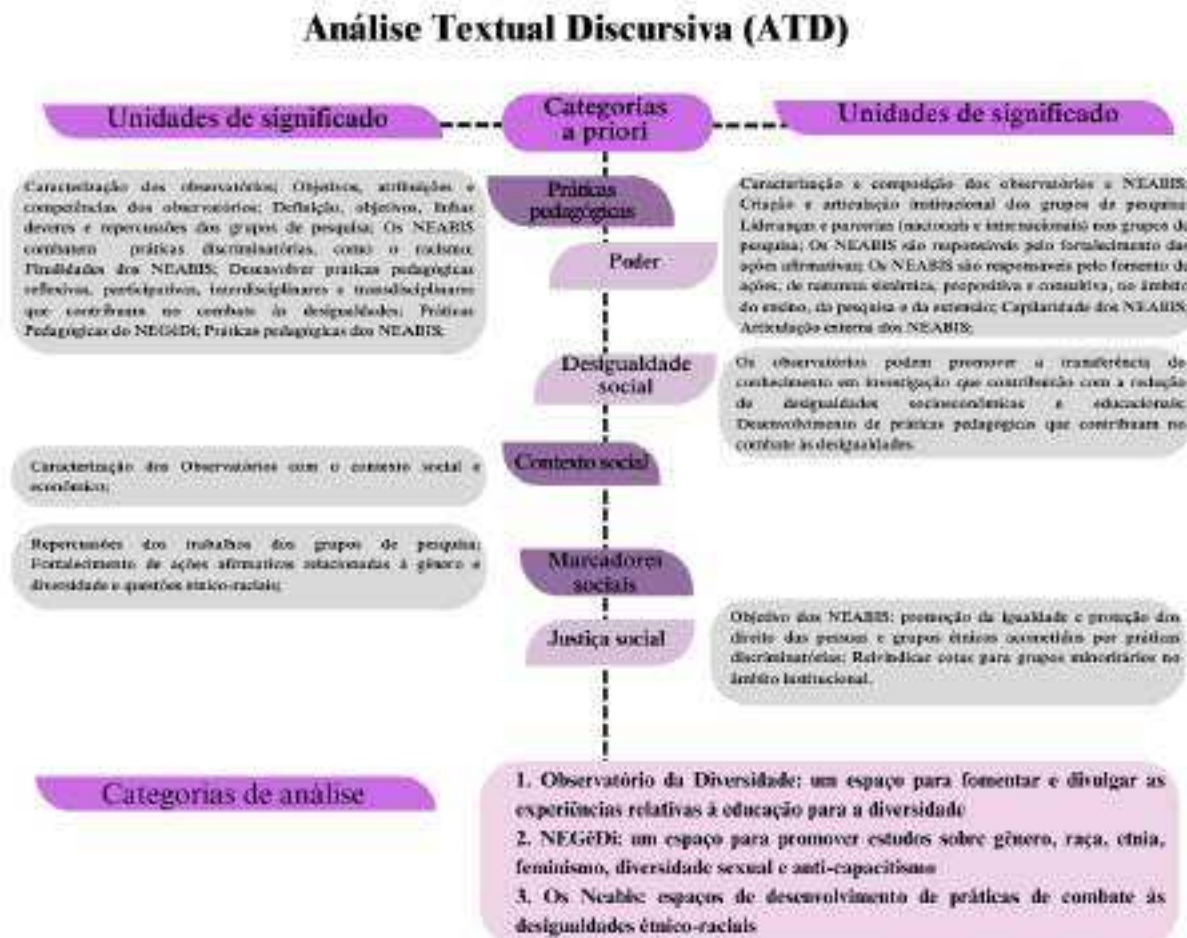
²⁶ Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/6060/Regulamenta%C3%A7%C3%A3o_dos_observat%C3%B3rios_institucionais_do_IFRN.pdf. Acesso em: 03 jan. 2025.

²⁷ Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/1319/resolu%C3%A7%C3%A3o_04-2023.pdf. Acesso em: 03 jan. 2025.

²⁸ Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/documents/16822/Regimento-Neabi.pdf>. Acesso em: 03. jan. 2025

Desse *corpus* documental geramos a seguinte análise:

Figura 27 - ATD dos documentos sobre os espaços escolhidos após o formulário *Google*.



Fonte: Elaboração própria em 2025.

A figura 27 apresenta o processo de ATD realizado com base nos documentos ligados aos grupos pesquisados. Organizamos as informações em três partes principais: unidades de significado, categorias a priori e categorias de análise que dão fruto ao metatexto. As unidades de significados expressam os trechos dos textos que tiveram significado para a nossa análise. As categorias *a priori* incluem elementos como práticas pedagógicas, poder, desigualdade social, contexto social, justiça social e marcadores sociais. Por fim, as categorias de análise se traduzem nos seguintes títulos: *Observatório da Diversidade: um espaço para fomentar e divulgar as experiências relativas à educação para a diversidade*; *NEGêDi: um espaço para promover estudos sobre gênero, raça, etnia, feminismo, diversidade sexual e anti-capacitismo*; *Os NEABI: espaços de desenvolvimentos de práticas de combate às desigualdades étnico-raciais*. Nas próximas subseções iremos construir os metatextos frutos de nossa análise.

4.1.1 Observatório da Diversidade: um espaço para fomentar e divulgar as experiências relativas à educação para a diversidade

O Observatório da Diversidade se enquadra como Observatório e grupo de pesquisa, tendo em vista que está cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil no CNPQ. Para estudar esse espaço, recorreremos à *Regulamentação dos observatórios institucionais do IFRN* (2023b), *Regulamentação dos grupos de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* (2023c), ao espelho do grupo coletado no Diretório e aos trechos do relato do entrevistado²⁹ que tratam sobre a história e estrutura do grupo.

No IFRN, os observatórios são estruturas institucionais que produzem e tratam dados, cuja articulação é caracterizada por ser participativa, democrática e destinada à discussão em atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação que devem estar de acordo com o que é defendido no PDI e no PPP da instituição. Devem priorizar o desenvolvimento econômico e social e o avanço científico e tecnológico do conhecimento. Além disso, seu objetivo está circunscrito à realização de investigações que são capazes de subsidiar esferas públicas e privadas, assim como a sociedade em geral para que se transfira conhecimento para as decisões que contribuem com a redução das desigualdades tanto socioeconômicas quanto educacionais.

A composição dos observatórios integra servidores e estudantes dos IFRN, pesquisadores representantes de instituições públicas e privadas externas. Sua criação deve ser orientada pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI), por meio de processo via SUAP.

Como o Observatório da Diversidade também se enquadra como um grupo de pesquisa, consultamos a regulamentação dos grupos do IFRN que define que tais espaços podem ser chamados de núcleos de pesquisa e correspondem a um conjunto de sujeitos que desenvolvem pesquisas científicas com base em um interesse em comum em sua área de atuação e são legitimados pelo cadastro no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e certificados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN. Em seu artigo terceiro identificamos os objetivos dos grupos:

- I. Fortalecer a política institucional de pesquisa científica;
- II. Organizar grupos de pesquisadores em suas atividades de estudo e pesquisa em torno de linhas de pesquisa;
- III. Estimular o envolvimento de servidores e estudantes em atividades de pesquisa na instituição;

²⁹ Os depoimentos coletados na pesquisa, assim como a metodologia utilizada, estão detalhados na seção 5. Diante da ausência de informações sobre a história e a estrutura dos grupos nos documentos analisados, consideramos mais adequado antecipar alguns trechos dos relatos nas subseções 4.1.1 e 4.1.2.

- IV. Captar recursos por meio de parcerias para a realização de pesquisas da instituição;
 V. Fortalecer áreas temáticas de pesquisa científica e tecnológica da instituição. (IFRN, 2023c, p.1)

Os grupos de pesquisa são formados por linhas de pesquisa e são monitorados pela PROPI e pelas Diretorias ou Coordenações de Pesquisa e Inovação do *campus* de lotação do seu primeiro líder. Além disso, eles são formados por dois líderes (servidor efetivo com título de doutor e produção científica na área do grupo), pesquisadores, colaboradores estrangeiros, técnicos e estudantes. É dever de todos os membros dos grupos de pesquisa a integração entre ensino, pesquisa e extensão nos projetos dos grupos, o desenvolvimento de atividades de pesquisa nos planos de atividades, atualização do currículo *lattes* indicando as produções feitas no grupo e participação nas reuniões.

Segundo o espelho do Observatório da Diversidade, o grupo teve o início de sua formação em 2014, tendo como *campus* de origem a unidade de Canguaretama do IFRN. Sua área predominante é Ciências Humanas e Antropologia. O espelho aponta que o objetivo do grupo é:

agregar, fomentar e divulgar experiências, relacionadas à educação para a diversidade, sob os diferentes aspectos, além de apoiar, fomentar e assessorar grupos de investigações, projetos de ensino, pesquisa e extensão, cursos de formação inicial e continuada no que diz respeito às políticas, gestão, currículos, práticas pedagógicas e tecnologias educacionais. O grupo possui um trabalho de pesquisa considerado de alto alcance no estado do RN (Espelho do Observatório da Diversidade, 2025).

O Observatório da Diversidade é composto por três linhas de pesquisa: *Diversidade, corpo e estéticas da existência*, formada por um quantitativo de 24 pesquisadores e *Diversidade, política, direitos e etnicidades*, tendo um quantitativo de 12 pesquisadores e *Diversidade e pluralidade na língua e na literatura* 15 pesquisadores. O grupo conta com membros com titulação diversa, desde graduação, mestrado e doutorado. Além disso, também é composto por colaboradores estrangeiros provenientes da Université de Montpellier 1 (UM1), Université Jean Monnet SaintEtienne (UNIV-St ETIENNE), IUFM de l'Académie de Créteil e outras instituições brasileiras como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). A Tabela 5 mostra o quantitativo de participantes por formação acadêmica.

Tabela 5 - Quantidades de membros do Observatório da Diversidade por formação acadêmica.

Formação acadêmica	Pesquisadores	Estudantes	Técnicos	Colaboradores estrangeiros	Total
--------------------	---------------	------------	----------	----------------------------	-------

Doutorado	30	4	0	4	38
Mestrado	6	7	1	0	14
Mestrado profissional	0	0	2	0	2
Graduação	1	1	0	0	2
Outros	0	2	0	0	2

Fonte: Adaptado do espelho do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ (2026).

Com base nas informações retiradas do espelho do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ, o Observatório da Diversidade possui um quantitativo de membros com doutorado formado por 30 pesquisadores, 4 estudantes e 4 colaboradores estrangeiros, totalizando 38 participantes. Sobre a formação de mestrado são 6 pesquisadores, 7 estudantes e 1 técnico, o que corresponde a 14 participantes. Sobre o mestrado profissional são 2 técnicos. Na graduação, existe 1 pesquisador e 1 estudante. Compreendemos, no entanto, que o espelho do grupo, não apenas deste, mas dos demais, reflete um momento específico, pois há um fluxo constante de pesquisadores e estudantes que perpassa o grupo conforme os projetos em desenvolvimento.

O grupo foi diagnosticado em nossa varredura com base no formulário *google*, dois membros do Observatório da Diversidades responderam às questões e, ao pedir sobre a descrição das ações de combate à violência de gênero contra as mulheres negras desenvolvidas pelo grupo, identificamos suas práticas pedagógicas pela realização de ações do tipo acadêmico-formativas acerca das temáticas e de pesquisas sobre as questões de gênero, raça e classe realizadas pelos integrantes. Além disso, tenho conhecimento preliminar sobre as atividades do grupo, pois desenvolvi pesquisas de especialização, mestrado e doutorado em seu âmbito.

O entrevistado do Observatório da Diversidade relata sobre sua chegada ao *campus* Canguaretama e entrada no grupo: “Quando eu cheguei ao *campus* o Observatório já existia, mas ele existia enquanto uma estrutura muito difusa ainda, tinha uma sala, bem legal, grande, bonita, inclusive com acervo museológico.” (Joaquim, 2025). Ou seja, a temática da diversidade já era recorrente no *campus*, em função da iniciativa de outros servidores e o grupo dispunha de um bom espaço físico. Contudo com a entrada do entrevistado, novas articulações foram realizadas, como o processo cadastramento do grupo no CNPq, conforme ele relata:

Quando eu cheguei ao *campus*, eu passei a querer me integrar mais as atividades do Observatório, mas ele ainda não existia enquanto grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ e junto à instituição. Era uma estrutura um pouco difusa, sem fundamento administrativo. O que fazia as atividades do observatório acontecerem eram as atividades do NEABI, que já existia, do qual eu também fazia parte, do NUARTE do qual também fazia parte e do NAPNE também, esse eu não fazia parte (Joaquim, 2025).

Em 2020, foi oficializada a criação do grupo no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, vinculado ao CNPq. Como evidenciado ao longo da entrevista, o Observatório se articula com outros núcleos, como o NEABI, o NUARTE e o NAPNE, além de se constituir como “uma estrutura que desenvolve ações de ensino, pesquisa, extensão, de maneira transversal com a internacionalização, nos temas relativos à diversidade, nos diversos temas” (Joaquim, 2025).

O entrevistado do Observatório da Diversidade confirma as informações disponíveis no site do CNPq, ressaltando que o grupo é composto por pesquisadores e estudantes de diversos *campi*, assim como de outras instituições nacionais e internacionais. Sua estrutura organizacional se baseia nas três linhas de pesquisa, que são independentes e desenvolvem suas próprias atividades. Ele destaca que a linha *Diversidade, corpo e estéticas da existência* possui maior vinculação com o *Campus* Natal-Central, em razão de sua articulação com o mestrado e o doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional, além do vínculo com o Programa de Educação da UFRN. Já a linha *Diversidade, política, direitos e etnicidades* desenvolve atividades mais direcionadas ao Campus Canguaretama, em parceria com o NEABI, o NAPNE e o NUARTE. Segundo o relato, essa linha se caracteriza pelo desenvolvimento de atividades extensionistas que dialogam com o combate à violência de gênero e as relações étnico-raciais. Na ocasião da entrevista, a linha *Diversidade e pluralidade na língua e na literatura* estava em processo de constituição, portanto o entrevistado não se aprofundou sobre sua atuação.

4.1.2 NEGêDi: um espaço para promover estudos sobre gênero, raça, etnia, feminismo, diversidade sexual e anti-capacitismo

Como falamos anteriormente sobre a constituição dos grupos de pesquisa nos documentos institucionais, partiremos para a análise do NEGêDi no espelho retirado do site do CNPq. Este é um grupo de pesquisa do *Campus* Natal-Central formado em 2013. A área predominante em que ele está situado é Ciências Humanas e Educação.

O NEGêDi promove estudos e pesquisas na área da educação com foco nas questões de gênero, raça, etnia, feminismo, diversidade sexual e anti-capacitismo. Constitui-se espaço dialógico e formativo que congrega discussões sobre gênero em um viés interseccional, transversal e multidisciplinar vinculados a práxis educativa, pautados nas experiências advindas dos movimentos sociais, políticas públicas, direitos humanos, educação popular e dos saberes e práticas das comunidades tradicionais. Promove ainda, bienalmente, o SEGEDI, Seminário sobre Gênero, Educação e Diversidade que congrega estudantes, profissionais e ativistas em torno de temas de

atuação no Núcleo. Realiza, ainda, ações formativas de cunho socioeducativa e culturais no campo extensionista com mulheres em comunidades urbanas e tradicionais do Rio Grande do Norte, articulando e fortalecendo saberes, conhecimentos e tradições na perspectiva de garantia de seus direitos (Espelho do NEGêDi, 2024).

O NEGêDi é composto por três linhas de pesquisa *Educação, Inclusão, Currículo, Gênero e Diversidade*, formada por um quantitativo de 8 pesquisadores; *Gênero, Memória, Cultura e Diversidade* com um quantitativo de 17 pesquisadores; e *Gênero, Política, Trabalho e Educação* com 9 pesquisadores. O grupo conta com colaboradores estrangeiros provenientes da República Popular de Moçambique e com instituições parceiras brasileiras como a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e a Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) situada em Pernambuco. Segundo o espelho, o quantitativo de participantes por formação acadêmica é o seguinte:

Tabela 6 - Quantidades de membros do NEGêDi por formação acadêmica.

Formação acadêmica	Pesquisadores	Estudantes	Técnicos	Colaboradores estrangeiros	Total
Doutorado	6	1	0	1	8
Mestrado	3	1	2	0	6
Especialização	2	1	1	0	4
Graduação	1	1	0	0	2
Ensino Médio (2º grau)	0	5	1	0	6
Outros	0	6	0	0	6

Fonte: Adaptado do espelho do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ (2024).

Diante das informações retiradas do espelho do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ, o NEGêDi é formado por um quantitativo dos seguintes membros com doutorado: 6 pesquisadores, 1 estudante e 1 colaborador estrangeiro, totalizando 8 pessoas. Sobre a formação de mestrado são 3 pesquisadores, 1 estudante e 2 técnicos, o que corresponde a 6 participantes. Sobre especialização existe 2 pesquisador, 1 estudante e 1 técnico, com total de 4 participantes. Na graduação existe 1 pesquisadores e 1 estudante. E no ensino médio há 5 estudantes e 1 técnico. Como outros são classificados 6 estudantes.

No formulário *Google* duas pessoas apontaram o NEGêDi como um espaço de combate à violência contra a mulher negra e identificaram algumas de suas práticas pedagógicas como o Evento Julho das Pretas, Semana do Ativismo Negro, o Dia da Consciência Negra, o letramento étnico-racial, e atividades extensionistas.

A entrevistada do NEGêDi relata que a origem do núcleo está associada à realização de um curso de extensão sobre multiplicadores nas temáticas de gênero, com carga horária de 60h,

organizado em três módulos. Segundo ela, o curso mobilizou um público expressivo da comunidade externa. Ao final da formação, emergiu um forte sentimento de continuidade, o que motivou a construção de uma proposta para a criação de um núcleo de estudos voltado aos debates sobre gênero, raça, etnia e diversidade.

A entrevistada caracteriza o NEGêDi como um espaço de produção de conhecimento que se alimenta dos saberes oriundos dos movimentos sociais, políticos, das mulheres ativistas, de pessoas em diferentes níveis de escolaridade. Segundo seu relato, se trata de um núcleo que confronta a perspectiva seletiva, elitista e exclusivista sustentada pela academia eurocêntrica, em uma tentativa de subverter o academicismo tradicional. Nesse sentido, ela o define como um “grande quilombo acadêmico” (Aqualtune, 2025), ou seja, em sua perspectiva, um processo de aquilombamento reúne pessoas de diferentes estruturas, posições e origens com o intuito de se congregarem em torno de lutas coletivas.

No que se refere sobre sua estrutura organizacional, o NEGêDi se fundamenta em relações horizontalizadas e coletivizadas, nas quais as atividades são discutidas e deliberadas de forma compartilhada entre seus participantes. Sua organização segue a lógica da gestão colegiada, conforme descrito pela entrevistada:

A gente construiu essa estrutura a partir de uma gestão colegiada, a gente tem uma gestão colegiada onde cada pessoa de um grupo, faz esse acompanhamento, depois nós temos essa gestão coletiva aqui onde todo mundo participa. Nós temos os GTs que funcionam como se fosse um agrupamento de pessoas no GT de comunicação, no GT de secretaria, na formação, na mobilização e na relação político-institucional (Aqualtune, 2025)

A partir dessa organização, são elaborados calendários de ações com planejamentos bianuais que são guiados por metas, visão, missão e valores do núcleo. A entrevistada também destaca questões sobre a capilaridade e articulação do NEGêDi que se constitui em níveis local, regional, nacional e internacional. Para caracterizar essa capilaridade ela destaca que o grupo é “uma árvore de baobá” (Aqualtune, 2025), afirmando que o grupo possui uma “raiz profunda” e está “firmado e alicerçado em um monte de lugares” (Aqualtune, 2025), o que reforça seu caráter coletivo.

4.1.3 Os NEABI: espaços de desenvolvimentos de práticas de combate às desigualdades étnico-raciais

O regimento interno do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) (IFRN, 2021, p. 2) define o espaço como “um grupo de trabalho e estudo permanente

responsável pelo fortalecimento das ações afirmativas e por fomentar ações, de natureza sistêmica, propositiva e consultiva, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão”. Seu principal objetivo está ligado à promoção de ações vinculadas às questões de “igualdade e proteção dos direitos das pessoas e grupos étnicos acometidos por práticas discriminatórias, como o racismo, através de ações de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e à legislação correlata” (IFRN, 2021, p. 3).

Uma das finalidades do NEABI é a expansão de sua capilaridade e fortalecimento pelos *campi* do IFRN, assim como a sua articulação com organizações, fóruns, associações e representações da sociedade civil que dialoguem com as temáticas étnico-raciais, além disso, também visa promover a produção de materiais didáticos sobre essa temática, reivindicar as cotas para grupos minoritários, divulgar estudos e atividades de formação continuada sobre relações étnico-raciais, apoiar capacitações e assessoramento técnico para povos de territórios e comunidades tradicionais. Também se compromete com o incentivo de criação de programas de pós-graduação e de formação continuada que estejam em diálogo com a educação das relações étnico-raciais. Outras iniciativas estão relacionadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas, interdisciplinares e transdisciplinares que contribuam no combate às desigualdades.

O NEABI IFRN é constituído por servidores docentes e técnicos-administrativos, estudantes do IFRN, integrantes de comunidades externas que tenham interesse em estudos da temática das relações étnico-raciais. Ele se estrutura em um núcleo central que está vinculado à diretoria pedagógica da Pró-reitoria de ensino e aos núcleos locais situados em cada *campus* do IFRN vinculados às diretorias acadêmicas ou de ensino dos *campi*. Os núcleos são compostos por um coordenador, um vice-coordenador, secretário e membros representantes das equipes técnicas, docentes, discente e comunidades externas. Existem reuniões ordinárias ou extraordinárias devendo o núcleo central realizar duas reuniões por semestre de modo presencial ou por videoconferência. Já o núcleo local deve se reunir ao menos uma vez por mês.

Três pessoas apontaram os NEABI como um espaço de combate à violência de gênero contra mulheres negras no IFRN, as práticas pedagógicas identificadas em suas respostas foram realização de palestras, ciclos de debates, atividades em julho relativas ao protagonismo da mulher negra, leituras, curso da ENAP, Exposição de Arte Feminicídio e a Exposição Abya Yala.

Na seção seguinte, começaremos a avistar a terra firme mediante a análise das entrevistas realizadas com sujeitos importantes dos grupos selecionados. Nossa viagem se aproxima do final e em breve atracaremos no porto.

5 TERRA À VISTA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO IFRN SOB UM OLHAR INTERSECCIONAL

Na solidão da existência,
nado firme na batida das águas,
corpo revoltado à mercê da decisão das ondas,
vou destilando coragem no desespero das braçadas.
É noite.

Ainda bem que os versos são claros,
me ancoram, me falam, me salvam,
me beijam na boca o beijo longo da salvação,
me devolvem o ar, a vida, a trilha.

O poema é para mim terra firme,
como é, para o naufrago, a ilha.
(Lucinda, 2016, p. 124)

Avistei a terra e, nesse processo, a embarcação foi guiada pelas fortes luzes de faróis em meio à escuridão. O mar da pesquisa é vasto e em alguns momentos perigosos, pois a ameaça das marés revoltas limita a navegação, além disso, à noite a invisibilidade institucional ameaça a visibilidade da minha jornada. Mesmo com uma luneta interseccional, em alguns momentos enfrento dificuldades para enxergar o caminho. Ainda assim, enfrento a escuridão, olho para o horizonte e sigo. Não posso naufragar.

Assim como Elisa Lucinda (2016), navego firme na batida das águas. Estou ciente de que minha embarcação está à mercê dessas ondas, e que, para chegar à terra, preciso de coragem para seguir. Mesmo com a pouca luminosidade e sem enxergar claramente o destino, sigo apenas pelos feixes de três faróis, percebo que as falas são claras e me ancoo no que foi dito pelos meus entrevistados. Assim me salvo, cada palavra é para mim terra firme. Ao me aproximar do horizonte terrestre, percebo que a salvação não estava em um continente único, mas em ilhas de resistência, locais que, como no poema, me acolheram, salvaram, devolveram o ar, a vida, a trilha da presente tese. Não naufraguei, atraquei temporariamente a embarcação nas ilhas.

O processo de coleta de dados, mediante as entrevistas narrativas, ocorreu em um momento em que, literalmente, eu navegava e desbravava terras desconhecidas. Realizei as entrevistas durante o doutorado-sanduíche financiado pela CAPES, no âmbito do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Por este motivo, todo o processo de coleta de dados das entrevistas foi realizado em formato *on-line*. A entrevista narrativa é uma técnica de pesquisa que visa encorajar e estimular o informante (entrevistado) a narrar suas experiências e histórias de vida. As entrevistas foram realizadas por meio do aplicativo de videochamadas

Google Meet, seguindo um roteiro cujas fases podem ser visualizadas no quadro 7.

Quadro 7 - Fases da entrevista narrativa.

Fases de execução da técnica	Descrição
Preparação	Momento de marcação de datas e horários das entrevistas e revisão do material utilizado.
Iniciação	Momento de apresentação formal com recepção, agradecimentos, esclarecimentos sobre a pesquisa e como será realizada as entrevistas; Leitura dos documentos como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Autorização para Uso de Áudio.
Narração central	Momento em que deixamos o informante falar livremente, sem o interromper, mas ao perceber os sinais de finalização da fala trazemos as perguntas <i>exmanentes</i> que foram as seguintes: - Falar sobre si livremente; - Início da participação no grupo e motivações pessoais para a entrada; - Trajetória e experiências no combate à violência de gênero antes e dentro do grupo; - Funcionamento do grupo e a forma como eles contribuem no combate à violência de gênero contra mulheres negras (trans e cis); - Opinião se acha que os marcadores de raça, gênero, classe e outros podem se cruzar nas violências vivenciadas pelas mulheres negras (trans e cis). Se considera que esses marcadores podem aprofundar ou amenizar as situações de violência de gênero. - Obstáculos dentro da instituição para combater a violência de gênero contra mulheres negras; - Ações (práticas pedagógicas) desenvolvidas por ela/ele e/ou por seu grupo no que tange ao combate à violência de gênero contra mulheres negras (trans e cis); - Práticas pedagógicas de sensibilização e acolhimento para mulheres negras (trans e cis) em situação de violência de gênero; - Transformação pessoal, coletiva ou institucional a partir das ações (práticas pedagógicas) desenvolvidas no grupo; - Falar se o grupo já sofreu algum impacto, censura ou silenciamento institucional no desenvolvimento de suas ações de combate à violência de gênero. Caso a sua resposta seja sim, gostaria de saber sobre as estratégias utilizadas para enfrentar essas resistências e silenciamentos institucionais. - Pedir que o informante projete o que espera do seu grupo e da instituição em termos de ações de combate à violência de gênero, principalmente no que tange às mulheres negras (trans e cis).
Fase de perguntas	Momento de trabalhar as perguntas <i>imanentes</i> , ou seja, pedimos que o informante fale sobre algum assunto marcante na entrevista.
Fala conclusiva	Finalização da gravação e continuidade da conversa. Caso o informante ainda fale algo interessantes, devemos anotar suas falas. Agradecimento e despedida.

Fonte: elaboração própria em 2025.

Como demonstrado no quadro 7, as fases de execução da entrevista narrativa estão centradas em preparação (marcação das entrevistas e organização dos materiais), iniciação (recepção e esclarecimentos sobre a pesquisa), narração central (aplicação das perguntas *exmanentes*, ou seja, aquelas planejadas), fase de perguntas (aplicação das perguntas *imanentes*, ou seja, as não planejadas), fala conclusiva (finalização da gravação, agradecimentos e despedida). Em todas as fases, houve o cuidado de não realizar comentários ou perguntas invasivas, nem emitir opiniões sobre as falas, algo comum na entrevista narrativa, que busca evitar interrupções e, inclusive, fazer perguntas sobre atitudes, nem o uso de “Por quê?”. A preocupação em respeitar o que o informante partilhar e deixá-lo livre para se expressar é

prioridade.

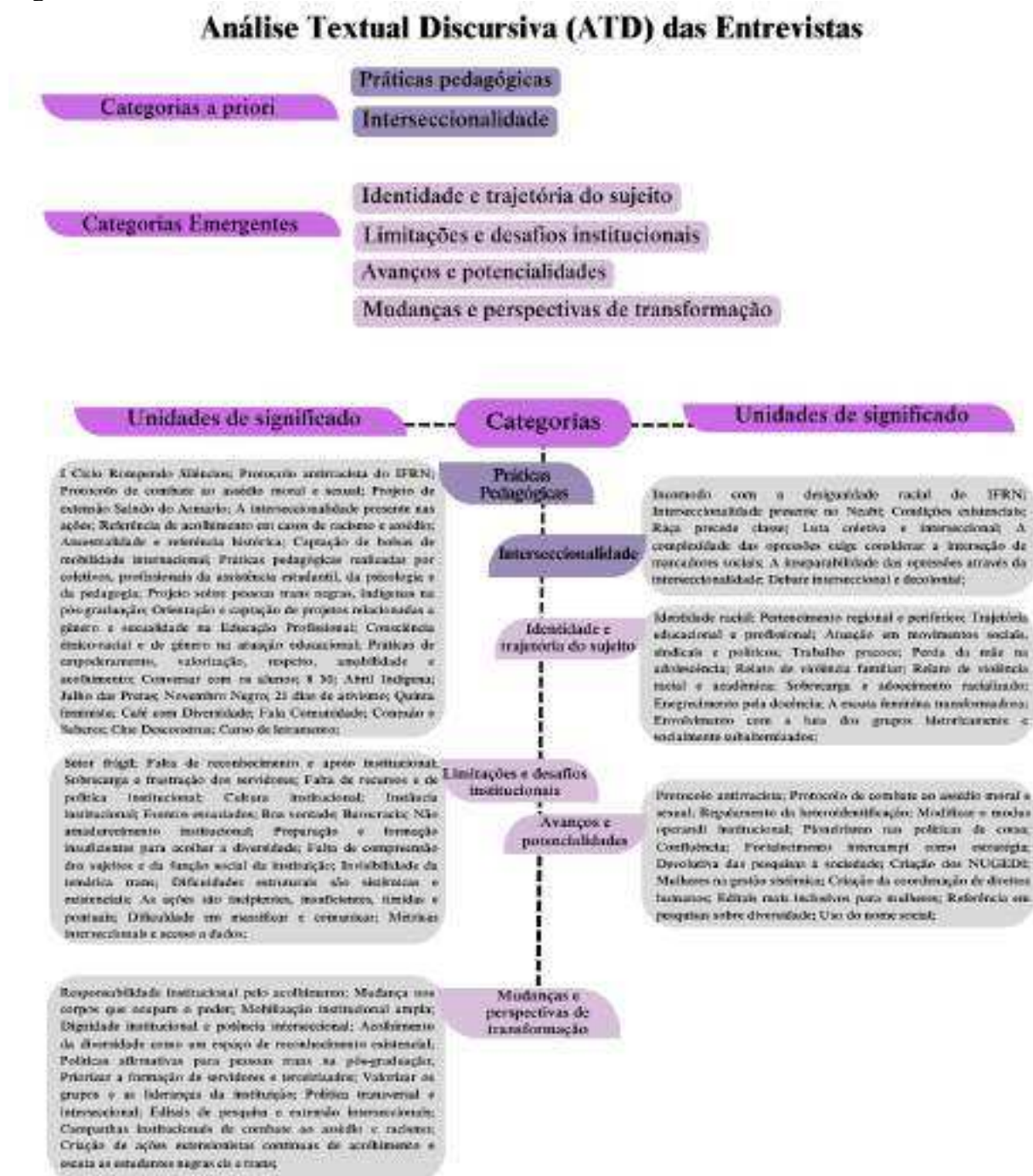
A análise das entrevistas foi realizada com base na ATD, cujas etapas foram explicadas nos capítulos anteriores. Durante a análise, identificamos alguns padrões e especificidades:

1. Sobreposição das categorias emergentes em relação às categorias *a priori*;
2. Criação de uma categoria emergente específica sobre a história de vida dos entrevistados, em diálogo direto com a pesquisa interseccional;
3. Direccionamento dos discursos para diferentes perspectivas (sujeito, grupo e institucional), perceptível ao longo da categorização;

Salientamos que não seguimos a mesma estrutura de análise utilizada nos documentos, pois, nas entrevistas, emergiram novas categorias. Nesse sentido, houve uma sobreposição das categorias emergentes em relação às categorias *a priori* utilizadas na análise documental. Assim, as categorias *a priori* foram *práticas pedagógicas e interseccionalidade* e as categoriais emergentes foram *identidade e trajetória do sujeito, limitações e desafios institucionais, avanços e potencialidades, e mudanças e perspectivas de transformação*.

Diante dessa sobreposição, optamos por não especificar a interseccionalidade como um eixo central com a composição formada pelos *constructos centrais (relacionalidade, desigualdade social, contexto social, poder, complexidade e justiça social)* e os *marcadores sociais (raça, gênero, classe e orientação sexual)*. Preferimos focar nas categorias emergentes e deixar que as especificidades da categoria interseccionalidade emergissem ao longo do metatexto. A figura 28 apresenta visualmente o esquema da análise.

Figura 28 - Análise Textual Discursiva das entrevistas.



Fonte: elaboração própria em 2025.

Nesse mesmo sentido de deixar a interseccionalidade emergir, observamos que as categorias *identidade e trajetória do sujeito* poderiam inicialmente se distanciar do nosso intuito de identificar as práticas pedagógicas baseados nos discursos dos entrevistados. Contudo, compreendemos que cada sujeito é constituído por sua história, e que sua trajetória molda a forma como atua nos grupos e na instituição. Além disso, os aspectos ligados a essa categoria se conectam diretamente ao constructo da interseccionalidade denominado *contexto*

social. Segundo Collins (2022), é o contexto social e as localizações sociais distintas de cada indivíduo/grupo nas intersecções das relações de poder que moldam a produção do conhecimento e a crítica institucional. Este é um elemento importante para entender como determinados sujeitos de um grupo se organizam e articulam diante das temáticas investigadas. Ou seja, ao revelar e privilegiar a trajetória de vida dos entrevistados fazemos com que a análise sobre o combate à violência de gênero contra as mulheres negras seja feita com base em um conhecimento situado e vivencial, pois o modo como os entrevistados constroem suas ações nos grupos parte dos contextos sociais em que estiverem inseridos ao longo de sua história.

Outro padrão identificado foi a percepção de distintos direcionamentos discursivos dos sujeitos. As unidades de significado pareciam estar direcionadas a uma ou mais dimensões discursivas, sendo elas, sujeito, grupo e institucional. Os trechos selecionados pareciam estar direcionados para essas perspectivas, sendo assim, na fase de categorização, após a reescrita das unidades, identificamos qual seria a perspectiva de cada discurso e os categorizamos. Isso foi importante, pois nos ajudou a organizar os limites, avanços, perspectivas de transformação para o combate da violência de gênero contra mulheres negras em nível institucional e grupal, pontos que emergiram como categoria e deram vida ao metatexto.

Identificamos que os entrevistados produzem discursos articulados entre as dimensões institucional, grupal e individual. Ao categorizar as unidades de significado segundo essas dimensões não queremos realizar uma análise de separação, mas entendemos que essas dimensões discursivas formam um corpo só e estão entrelaçadas, uma vez que o sujeito faz parte do grupo e ambos integram a instituição, e todas essas dimensões discursivas formam aquilo que o sujeito pensa e defende. Assim, as perspectivas discursivas estão entrelaçadas formando os discursos produzidos pelo entrevistado de cada grupo pesquisado e todas as intersecções estão no território do IFRN.

Em acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa, substituímos os nomes dos entrevistados por pseudônimos. Utilizamos nomes de figuras importantes na luta de combate à escravidão. Sendo assim, os participantes foram nomeados de Aqualtune e Ganga Zumba, figuras importantes para a construção do Quilombo dos Palmares e Joaquim Nabuco, um abolicionista.

Aqualtune foi uma guerreira negra africana reconhecida por sua inteligência estratégica e liderança militar. Princesa do Reino do Congo e filha do rei, foi capturada após uma guerra, arrancada de sua terra e trazida à força para o Brasil, onde foi escravizada como escrava reprodutora. Também é lembrada como mãe de Ganga Zumba e Gana, primeiros chefes do Quilombo dos Palmares e de Sabina, mãe de Zumbi (Arraes, 2017). Aqualtune simboliza a força

da liderança matriarcal, a nobreza da luta e de fundação de espaços de resistência.

Assim como a Aqualtune histórica, nossa entrevistada, é uma guerreira do quilombo NEGêDi. Mulher negra, mãe, pedagoga, atuante em movimentos sociais, sindicais e políticos. Ela carrega em sua trajetória marcas de luta e resistência. Originária de outro estado, se mudou para o Rio Grande do Norte com o intuito de trabalhar no IFRN, onde enfrentou xenofobia regional e preconceito acadêmico, por não possuir, à época, títulos de mestra e doutora. Sua história de vida nos comove e inspira, ela perdeu a mãe aos dez anos de idade, descendente de uma mulher negra, mãe solo, pobre, que foi trabalhadora doméstica. Ela narra que, por não ter muitos recursos financeiros em sua família, “vinha de várias frentes de resistência e sobrevivência” (Aqualtune, 2025). Começou a trabalhar desde os treze anos como cuidadora de idosos e, posteriormente, como babá para custear os estudos do ensino médio, além de exercer trabalhos como doméstica, como sua mãe.

Ganga Zumba foi o primeiro grande chefe do Quilombo dos Palmares, por volta de 1670. Era um homem querido por seu povo e conhecido como grande chefe do seu quilombo, tendo transformado Palmares em um Estado. É símbolo de poder e organização política frente às tensões e guerras enfrentadas no quilombo (Valada, 2020). Nosso entrevistado é um homem negro oriundo de um bairro periférico de Natal. Na infância, ajudava a família no comércio, fazendo caldo de cana e vendendo salgado, enquanto seu pai trabalhava como militar. Formado em Ciências Sociais, foi o primeiro homem da sua família a conquistar o título de doutor.

Joaquim Nabuco foi um aliado histórico e uma figura de referência na luta abolicionista brasileira (Azevedo, 2016). A escolha por este nome, simbolicamente, representa o intelectual aliado que utiliza suas ferramentas teóricas para combater as opressões. O entrevistado que recebeu este pseudônimo é um homem branco, gay, filósofo, cujo interesse pelas temáticas sobre gênero e sexualidade é fruto do seu contato com teóricos que tratam sobre a luta dos povos histórica e socialmente marginalizados, além de se conectar fortemente com suas experiências de vida ao longo da trajetória. Em seu discurso, percebemos uma grande paixão pela pesquisa, definindo-a como uma forma de militância.

5.1 NAVEGANDO EM MARÉS REVOLTAS: OS LIMITES PARA AS AÇÕES DE COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS NO IFRN

Antes de chegar em terra firme, a embarcação precisou enfrentar marés revoltas. Mesmo sendo conhecedora dos movimentos do mar, tendo nascido e vivido perto dele, ainda temo quando o nível das águas se eleva e as ondas se tornam agitadas. Quando a maré está puxando

e os ventos se agitam, é difícil se manter firme dentro d'água. Perigosa, imprevisível, conflituosa, desordenada, assim defino uma maré revolta. Ela impõe limites ao movimento dos corpos e da embarcação, testando a resistência de quem navega. É uma força natural que exige coragem para ser atravessada. O risco de naufrágio e afogamento é real, sendo assim, enfrentá-la exige coragem.

De modo semelhante, ao longo das análises, percebemos que as práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra as mulheres negras desenvolvidas pelos grupos investigados também se deparavam com marés revoltas. Essas marés simbolizam os limites que restringem as ações, e, no quadro 8 os sistematizamos. Assim como as marés revoltas desafiam a travessia, esses limites testam a resistência dos grupos e revelam a urgência de aprender a navegar mesmo em águas turbulentas.

Quadro 8 - Limites para combater a violência de gênero contra as mulheres negras.

Grupo	Direcionamento discursivo	Limitação
NEABI	Grupo	As ações são incipientes, insuficientes, tímidas, vanguardistas, espontâneas e pontuais nos campi;
		NEABI como um setor frágil
		Sobrecarga e frustração dos servidores
		Ações do NEABI são pontuais por falta de estrutura funcional, financeira e de continuidade
		Esvaziamento dos eventos
	Grupo/Institucional	Instância institucional
		Limitação financeira
		Limitações burocráticas
		Ausência de política institucional
	Institucional	Cultura institucional
		Preparação institucional insuficiente para acolher a diversidade
		Ausência de amadurecimento institucional
		Carência sobre os debates de gênero, diversidade e questões étnico-raciais
		Instituição tecnocrática, pautada na masculinidade e na branquitude
		Ausência de acesso aos dados e métricas interseccionais
		As dificuldades são sistêmicas e estruturais porque são existenciais
NEGêDi	Grupo	Dificuldade em massificar e comunicar
		O NEGêDi tapa buracos que deveriam ser responsabilidade institucional
		A pauta trans é secundarizada no NEGêDi
		Esvaziamento das atividades do NEGêDi
	Grupo/Institucional	Falta de reconhecimento institucional
		Apagamento, invisibilidade e falta de apoio
		Indicador na avaliação
	Institucional	Marginalização da pauta trans no IFRN
		Fragilidade na autocompreensão Institucional
		Ausência de formação pedagógica
Observatório da	Grupo	As práticas de sensibilidade e acolhimento são incipientes e concentradas em meses comemorativos

Diversidade	Grupo/Institucional	Ausência de representantes da gestão sistêmica nos eventos do observatório
	Institucional	Cultura institucional
		Orçamento
		Boa vontade das pessoas
		Invisibilidade da temática trans no IFRN

Fonte: elaboração própria em 2025.

Ao analisar as entrevistas, tomando como foco os limites do combate à violência de gênero contra mulheres negras, percebemos que os discursos se organizavam em três dimensões: grupo, institucional e o cruzamento entre grupo/institucional. Questões relacionadas à fragilidade dos grupos emergiram no discurso. Ganga (2025) destaca que as ações são “incipientes, insuficientes, tímidas, vanguardistas, espontâneas e pontuais nos *campi*”, descrevendo o NEABI como um setor frágil da instituição, carente de estrutura financeira e de continuidade. Ele utiliza a metáfora das “ilhas”, para expressar sua percepção: “Assim, tipo, a gente tem isso, ações pontuais, ilhas. E essas ações não dão conta. Não dão conta e nem conseguiriam dar conta” (Ganga, 2025). Joaquim (2025) complementa essa análise ao enfatizar que as ações são concentradas em meses comemorativos, destacando, por exemplo, que as práticas de sensibilidade e acolhimento sobre a temática são incipientes, utilizando as mesmas palavras usadas por Ganga (2025).

Ainda no campo da fragilidade dos grupos, emerge a sobrecarga dos servidores e o esvaziamento das ações. Ganga (2025) destaca que os servidores envolvidos nos NEABI são pessoas comprometidas com muitas demandas e que se afetam pela temática, porque ela toca em um lugar próprio existencial e de empatia crítica. O entrevistado também fala sobre o senso de fracasso e frustração que é gerado no servidor, por não conseguir dar conta, tendo em vista que não há uma estrutura para a condução de seu trabalho, mas há muitos servidores bons empenhados:

Isso gera nos servidores públicos que estão ali na ponta de lança um senso de fracasso, de frustração, porque não conseguem dar conta. Porque não há estrutura para isso. E o que eu posso te dizer é que hoje os NEABI, eles vivenciam um senso de frustração quanto a isso. Porque há muita gente empenhada, muita gente boa, mas não há estrutura (Ganga, 2025).

O esvaziamento das atividades foi relatado tanto pelo NEABI quanto pelo NEGêDi. Ganga (2025) acredita que os eventos são esvaziados, pois tocam em lugares específicos com temática bastante direcionada às questões étnico-raciais. O entrevistado defende que é mais fácil aderir às questões de gênero, pois o machismo não é negado, enquanto o racismo sim. Isso traduziria o fato de que muitos NEABI não têm estrutura física, salas, ou mesmo quando tem,

elas são pequenas. Aqualtune (2025) reforça esse diagnóstico ao relatar a dificuldade de massificar os eventos, comunicar e engajar o público. A entrevistada diz que muitas pessoas se inscrevem nos eventos, mas não participam. Para contornar esse problema, o grupo adota estratégias de divulgação nas redes sociais e promoção das atividades pelo canal do YouTube.

Além disso, Aqualtune (2025) ressalta que o NEGêDi acaba cobrindo lacunas institucionais, ou seja, o grupo atua suprimindo falhas estruturais do IFRN. Nesse momento, ela cita ações de assistência e acolhimento a um aluno quilombola. Essa fala reforça que algumas ações realizadas pelo grupo são obrigações da instituição. O papel do NEGêDi, segundo ela, seria muito mais de proposição, reflexão e de indução a coibir práticas que levem ao assédio, racismo, machismo e LGBTfobia. Enquanto cabe à instituição a construção e manutenção de espaços e de campanhas educativas permanentes.

Na perspectiva grupal e institucional, emergem as barreiras burocráticas e financeiras. O orçamento é um limitador no discurso de Joaquim (2025), que informou que as instituições federais ficam impedidas de serem criativas e construir projetos de extensão de combate à violência, ele retrata:

O orçamento das instituições federais de ensino eles impedem que as instituições sejam mais criativas e que façam mais coisas do que poderiam fazer, porque muitas dessas ações envolvem orçamento. Fazer um edital específico, por exemplo, para projetos de extensão de combate à violência de gênero. Com que recurso? Com que recurso fazer isso se o recurso mal dá para os editais, digamos assim, normais de extensão. O edital corriqueiro dos projetos de extensão (Joaquim, 2025).

Por sua vez, Ganga (2025) também toca na limitação financeira do NEABI, pontuando que o grupo não tem autonomia financeira, e por isso suas ações são pontuais e descontínuas. Ao relatar sobre a dificuldade financeira, o entrevistado diz: “a gente não tem uma autonomia financeira para algumas coisas. Por que que eu estou insistindo nisso? Porque isso bate diretamente em como construir espaço de acolhimento” (Ganga, 2025). Além da dificuldade em construir espaços de acolhimento ele reforça que a limitação financeira também dificulta na construção de uma política institucional que privilegie o combate da violência e acolhimento das vítimas.

Além do limite financeiro, há os burocráticos, segundo Ganga (2025), alguns servidores do NEABI precisam “brigar” por uma cadeira no colégio gestor dos *campi*, ele destaca:

Não tem cadeira no colégio gestor dos *campi*. A não ser que brigue por isso, né? Dois *campi* hoje têm, que é Pau do Ferros e Ipanguaçu. Mas em geral você não tem isso. E aí, o NEABI em si fica de mãos atadas, Carol, porque não há como fazer política sem estrutura. Não há como modificar o espaço institucional, sem que além de um espaço

burocrático seja garantido uma estrutura que garanta a funcionalidade mínimo de autonomia e continuidade dos trabalhos (Ganga, 2025).

Com base nessa fala, é possível perceber que o entrevistado insiste sobre a importância em garantir espaço burocrático, estrutura física e financeira para assegurar a funcionalidade mínima de autonomia e continuidade dos trabalhos.

O entrevistado também aponta para algo que, em nossa leitura, demonstra certa ambiguidade, ele diz: “O NEABI é uma instância institucional, ele não é movimento, ainda que ele seja fruto do movimento social. E ele é um núcleo que não tem uma estrutura base, mínima para construir algumas coisas” (Ganga, 2025). Ao usar a palavra instância, entendemos que o grupo é uma estrutura formal, reconhecida e alocada dentro do sistema institucional, nesse sentido, ele tem deveres e responsabilidades formais, e deveria ter suporte institucional para construir suas atividades. Mas o que Ganga (2025) retrata é o contrário, pois logo em seguida diz que não há estrutura mínima para construir algo, ou seja, na prática faltam recurso financeiro, espaço físico, qualidade de trabalho para os servidores que estão sobrecarregados, o que aponta para as dificuldades de efetivação das atividades.

Ainda em diálogo com a estrutura institucional, Aqualtune (2025) aponta para uma falta de reconhecimento da instituição. Ela narra que mesmo sendo referência nas discussões de gênero, não é convidada pela instituição para eventos internos, embora seja frequentemente convidada por outras instituições. Ela supõe que isso pode ser decorrente do fato de que no passado não tinha título de doutorado e por não haver reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo NEGêDi, o que mantém o grupo em uma posição de marginalidade e invisibilidade. A entrevistada sente que as temáticas desenvolvidas pelo grupo parecem não ser tema prioritário da instituição. Nesse momento, a entrevistada faz uma crítica sobre a forma como a instituição criou os NUGEDI e sobre um encontro feminino de lideranças, destacando que diante da experiência que ela e o NEGêDi têm dentro do IFRN, nunca os buscaram para fazer uma contribuição sobre o evento e a criação dos núcleos. Sendo assim, a falta de valorização e reconhecimento das lideranças e grupos já existentes foi indicado em nossa análise como um limite para a construção das ações.

Ainda caminhando pela perspectiva do reconhecimento, tanto o NEGêDi quanto o Observatório da Diversidade relatam que organizaram eventos, mas representantes da gestão sistêmica não apareceram. Joaquim (2025) lembra que, em uma jornada de divulgação de pesquisas sobre gênero e sexualidade, enviaram convites formais para as pró-reitorias e representantes institucionais, mas apenas as psicólogas e assistentes sociais de determinados *campi* compareceram, ninguém na gestão sistêmica participou. Essa lacuna na comunicação

entre os grupos e a gestão sistêmica aparece como um grande limitador, pois segundo o entrevistado “são eles que coordenam e implementam as políticas na instituição” (Joaquim, 2025).

Algo parecido também aconteceu com o NEGêDi, Aqualtune (2025) conta ter organizado um evento de quatro dias, no qual houve participantes de vários lugares, mas não apareceram pessoas da gestão geral da instituição. Além disso, a entrevistada retrata sentir estratégias sutis de apagamento, não declaradamente, porque nunca tentaram silenciar ou censurar o grupo, mas existem estratégias de apagamento, principalmente quando alguma atividade é realizada e o grupo não é convidado, ou quando existe um impulsionamento sobre a temática trabalhada no grupo e não o colocam como referência. Nessa perspectiva, ela destaca que o grupo só é lembrado “para dar ibope e para os indicadores da instituição” (Aqualtune, 2025), ou seja, quando há uma avaliação institucional o NEGêDi é indicado como promovedor de ações sobre a pauta de gênero e relações étnico-raciais, o que em nossa perspectiva parece ser um uso instrumental do grupo pela instituição.

Os três entrevistados apontaram para a invisibilidade da temática trans no IFRN. Joaquim (2025) diz que a temática é pouco visibilizada na instituição: “Eu diria que ainda é uma temática pouco visibilizada na instituição, embora haja um número significativo de estudantes trans, sobretudo mulheres trans”. Ele evidencia que a temática quase não aparece nos projetos de pesquisa, extensão e ensino, mesmo que haja um significativo número de estudantes trans. E reforça que essa pouca visibilidade é algo paradoxal, porque o corpo trans “visibiliza o caráter performativo do gênero” (Joaquim, 2025) e reforça como o gênero é uma construção, e ele acredita que o combate, especificamente, das pessoas trans é bem recente. Dentro dessa mesma perspectiva, Aqualtune (2025) também reflete que o debate sobre transfobia, generidade, nome social e outras políticas, ainda é marginalizado na instituição e admite que “A gente não tem muito acúmulo e eu acho que esse debate da identidade trans, ele fica bem secularizado por ausência de quem toque e de quem abrace isso no grupo” (Aqualtune, 2025).

Em uma perspectiva mais articulada à instituição, Ganga (2025) e Joaquim (2025) relatam sobre a cultura institucional do IFRN. Ganga (2025) pontua que a instituição é marcada pelo problema de que a sociedade se reflete no IFRN. Ele diz que a instituição tem um desafio gigante que é aprender a acolher sistematicamente, ou seja, a partir de uma política institucional de permanência, sendo uma instituição com 115 anos de existência fundamentada em uma lógica tecnocrática, pautada na masculinidade e na branquitude.

Joaquim (2025) também diz que a cultura institucional é um limitador para o combate à

violência de gênero contra as mulheres negras. Ele reforça a ideia de que a instituição é tecnicista, estando o tecnicismo muito atravessado pelo machismo e misoginia. Além disso, problematiza a boa vontade das pessoas como estratégia de enfrentamento da violência de gênero, argumentando que o IFRN tem excelentes servidores e estudantes envolvidos com a luta e se empenham para fazer algo novo, mas também tem aqueles que não se envolvem, porque acreditam que determinada temática não atinge sua vida.

Nessa perspectiva, Aqualtune (2025) aponta que um obstáculo para combater a violência de gênero contra as mulheres negras está articulado ao entendimento do sujeito que compõe o IFRN e a compreensão do papel e função social da instituição. Para a entrevistada, é preciso compreender de fato qual é o tipo de sujeito institucional, para que se mapeie a realidade da instituição, visto que o IFRN era uma escola técnica e acompanhado disso há uma presença do elitismo, machismo e conservadorismo.

Algo que também se conecta à boa vontade das pessoas, foi um aspecto apontado por Ganga (2025), ele acredita que falta amadurecimento institucional para o combate à violência de gênero contra as mulheres negras, além de acreditar que o preparo institucional para acolher a diversidade é insuficiente:

Uma coisa que eu tenho dito, Carol, e isso a nível institucional, a nível também externo, é que a gente convida, vamos dizer assim, 2012, enquanto marco das contas sociais, a gente convida essa diversidade para entrar. A gente convida, né? Recebemos todo mundo, queremos todo mundo, mas não sabemos lidar com todo mundo, sabemos lidar com quem a gente sempre soube lidar. Isso gera um processo de não pertencimento, não acolhimento e não proteção. Que contribui com o processo de evasão que eu gosto de chamar de expulsão. Porque aqui uma aluno quer entrar no IFRN, porque que ele não consegue? Como é que uma mulher negra, que em geral também é pobre, seja ela cis ou trans vê, porque ela se sente acolhida? Se a gente não se prepara para acolher?

Os entrevistados do NEABI e NEGêDi apontaram para questões ligadas à carência de formação e obtenção dos dados. Ganga (2025) ressalta que o IFRN foi a primeira instituição que iniciou o processo de políticas de cotas para as escolas públicas, mas infelizmente carrega uma grande carência sobre o debate de gênero, diversidade e relações étnico-raciais. Algo parecido também é apontado por Aqualtune (2025), que sente uma ausência em ter formações pedagógicas sobre racismo, feminicídio, machismo, identidade de gênero na instituição.

Além disso, Ganga (2025) aponta para a ausência dos dados e a necessidade da construção de métricas interseccionais. Ele reforça que os dados sobre assédio não são acessíveis, não se sabe quantos assédios acontecem na instituição, e o fato de não mostrar essas informações diz muito sobre sua intencionalidade. Ele reforça: “A ausência de dados, é um

dado” (Ganga, 2025). Ele argumenta que é preciso ter acesso à informação para saber o perfil da vítima, entender se são mulheres brancas ou negras, trans ou cis e isso não é esclarecido institucionalmente. Após explorar esse argumento, o entrevistado diz que o NEABI não dará conta de fazer, pois não possui dotação financeira no IFRN.

Em outro momento da entrevista, Ganga (2025) também faz uma reflexão sobre o acolhimento “Como é que eu gero um senso de acolhimento se eu não abro as métricas interseccionais para isso? Se esses dados de pesquisa são tão difíceis de serem acessados, né? Se eu não tenho verba direcionada para as ações afirmativas efetivamente”.

Ainda nessa perspectiva relacionada aos limites, emerge do discurso de Ganga (2025) algo interessante: “Para mim, as dificuldades são sistêmicas porque elas são estruturais, mas são estruturais porque são existenciais”. A citação remete à natureza do problema e ao conceito de complexidade da interseccionalidade (Collins, 2022). As dificuldades para combater a violência de gênero contra mulheres negras ultrapassa uma crítica pontual, administrativa. As limitações são percebidas pelo entrevistado como sistêmicas, porque se enraízam em uma estrutura burocrática, organizacional, financeira. Mas não somente isso, esses limites são estruturais, porque são existenciais, o que nos leva a pensar que não basta criar protocolos ou disponibilizar mais verbas, apesar de essas soluções serem importantes. É preciso entender que o problema está conectado à dimensão existencial do sujeito, à sua pele, seu corpo, sua forma de existir no mundo. Sendo assim, a instituição precisa reconhecer as condições de existência vivenciadas na diversidade, o que nos leva a pensar sobre algo que Aqualtune (2025) refletiu, a instituição deve pensar sobre a sua função social e quem são os sujeitos que compõem o espaço educativo. E mais do que isso, seguindo as reflexões de Ganga (2025) e Joaquim (2025), percebemos que a cultura institucional também pesa nesse sentido, pois não reconhece a perspectiva existencial dos problemas.

5.2 ATRACAR NAS ILHAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS NO IFRN

Depois de atravessar a maré revolta, cheguei em terra firme, mas ainda não ao continente. A travessia me levou a três ilhas-grupo, cada uma com suas histórias, lideranças, formas de existir e resistir no mundo. Precisei enfrentar marés revoltas, marcadas pelos limites, para conhecer as práticas pedagógicas de combate à violência de gênero no IFRN. Ao viver e ancorar em cada ilha, percebi que, em muitos momentos, elas atuam de forma individual, mas se conectam por correntes invisíveis ao continente institucional, o IFRN. Cada ilha possui suas

singularidades, modos próprios de lidar com o mar, de resistir às tempestades, de construir abrigo e garantir subsistência. Ainda assim, todas fazem parte de um mesmo continente, ainda que estejam fragmentadas territorialmente.

Compreender as práticas pedagógicas de combate à violência de gênero dos grupos investigados foi como explorar arquipélagos, ou seja, ao longo das análises, observamos tanto o que os distancia, quanto as pontes silenciosas que os unem sobre o mesmo continente institucional. Em nossa busca, encontramos mais do que práticas pedagógicas, também identificamos ações realizadas em uma dimensão institucional. No quadro 9, sistematizamos as ações/práticas pedagógicas identificadas nos discursos dos entrevistados.

Quadro 9 – Ações/práticas pedagógicas de combate à violência de gênero identificados nos discursos dos entrevistados

Grupo	Tipo	Ações/Práticas pedagógicas	
NEABI	Dimensão institucional com a presença do grupo, caracterizado como ação e não prática pedagógica	Protocolo antirracista do IFRN	
		Protocolo de combate ao assédio moral e sexual	
	Extensão	Projeto de extensão Saindo do Armário	
		I Ciclo Rompendo Silêncios	
		Julho das Pretas	
		Abril Indígena	
		Novembro Negro	
		A interseccionalidade presente nas práticas pedagógicas do grupo	
	Ensino	A interseccionalidade presente nas práticas pedagógicas do sujeito	
Referência de acolhimento em casos de racismo e assédio			
Ancestralidade e referência histórica nas práticas em sala de aula			
NEGêDi	Extensão e Pesquisa	Eventos/Atividades	8 M
			Abril Indígena
			Julho das Pretas
			Novembro Negro
			21 dias de ativismo
			Quinta feminista
			Café com Diversidade
			Fala Comunidade
			Conexão e Saberes
			Cine Desconstrua
	Curso de letramento		
	Ensino	Práticas de empoderamento, valorização, respeito, amabilidade e acolhimento	
		Consciência étnico-racial e de gênero na atuação educacional	
		Direcionamento de temas, textos, autores, políticas, reflexões de lideranças, materiais	
Construção de glossário da diversidade como produto de disciplina			
	Reflexão crítica de analisar a desigualdade educacional, racial e principalmente as desigualdades de gênero e raça		
	Combate às opressões por meio da integração entre pesquisa, ensino e extensão		

Observatório da Diversidade	Práticas pedagógicas realizadas por coletivos, profissionais da assistência estudantil, da psicologia e da pedagogia	
	Pesquisa	Pesquisas desenvolvidas pelos membros do grupo
		Captação de bolsas de mobilidade internacional
		Captação de projetos relacionadas a gênero e sexualidade na Educação Profissional
		Projeto do Observatório sobre pessoas trans negras, indígenas na pós-graduação
	Extensão	Abril indígena
		Julho das Pretas
		Novembro Negro
		Jornadas de estudos, congressos, palestras, webinários e outras formas
	Ensino	Orientações
		Componentes curriculares
		Discussões efetivadas em sala de aula

Fonte: elaboração própria em 2025.

Em uma perspectiva institucional, Ganga (2025) destaca a construção dos Protocolos antirracistas e de combate ao assédio moral e sexual, esses aspectos não são vistos como práticas pedagógicas, mas como ações ligadas a uma perspectiva institucional. Aqualtune (2025) também menciona essa construção, relatando que o NEGêDi “acaba sendo uma delegacia” (Aqualtune, 2025), pois é frequentemente o espaço onde chegam denúncias de violência. Ela afirma que acolhe estudantes em busca de ajuda e orientação, mas se recusa a substituir o papel institucional, lembrando um episódio em que foi solicitado ao NEGêDi lidar com um caso de racismo. Esse episódio motivou sua defesa pela criação de um protocolo, em uma *live* dos 21 dias de ativismo, há cerca de dois anos. Segundo a entrevistada, o IFRN precisa oferecer uma porta institucional de entrada e acolhimento às vítimas de violência. Essa pauta, originada do NEGêDi, demonstra o papel ativo do grupo ao denunciar e cobrar da instituição uma resposta e ação.

Antes de detalharmos as práticas pedagógicas de combate à violência de gênero contra mulheres negras, gostaríamos de ressaltar que Joaquim expressou tal conceito em seu discurso. Seu relato está alinhado ao nosso referencial teórico, no qual tivemos como base Franco (2016), Veiga (2011), Araujo (2014) e Araujo e Frigotto (2015) e nos ajudou a sistematizar as práticas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e externas à sala de aula:

Primeiro, diria que eu entendo prática pedagógica como tudo aquilo que tem intencionalidade educativa. E a intencionalidade educativa, aquilo que projeta um resultado ao final daquela ação. E educativo aqui no sentido amplo. Aquilo que é transformar alguém para acessar uma certa dimensão na sociedade, na cultura em que está imersa. Para mim isso é educação. Todos os processos sociais que envolvem a transformação de alguém para se inserir a uma dada cultura e uma dada sociedade e a prática pedagógica é um meio para que isso aconteça. E essa prática pedagógica ela pode ser, eu diria que tem um sentido mais clássico do termo. Práticas mais voltadas diretamente às ações de ensino, pesquisa, extensão nas instituições federais, por

exemplo. E também aquelas práticas nas quais essa intencionalidade educativa acontece, mas ela acontece fora da sala de aula, acontece nos corredores, acontece nos setores institucionais, etc (Joaquim, 2025).

Joaquim (2025) considera que o combate às diversas formas de opressão perpassa o ensino, a pesquisa e a extensão de modo integrado. Relatando que em suas disciplinas sempre articula as temáticas sobre gênero, raça e sexualidade, estando suas pesquisas também integradas a essas discussões que são transformadas em ações extensionistas como palestras, jornadas de estudo, congressos, debates e webinários.

Ganga (2025) relata que em tudo o que faz, seja ministrando suas aulas, conduzindo o NEABI, ou mesmo escolhendo metodologias de pesquisa insere a interseccionalidade em suas práticas. Em sala de aula, promove reflexões sobre negritude e gênero, trazendo referências históricas e exemplos que tensionam o lugar masculino e racial. Ao debater sobre situações cotidianas, como o assédio em transportes públicos, questiona as estudantes: “Como é estar sentada ao lado de um homem no ônibus?”. As alunas relataram que têm medo de assédio, que os homens são espaçosos. Após a resposta, ele provoca os homens: “Tá vendo, meninos? Isso é com a gente. Que tipo de homens vocês querem ser?”. O professor tenta tensionar esse lugar masculino e diz que isso pode tornar sua aula incômoda para alguns estudantes.

Outra temática que também causa tensão nas aulas é sobre raça, o professor diz que alguns estudantes se retiram de sala para não terem que lidar com as reflexões. Tratar sobre gênero, violência e raça é um compromisso como educador para o entrevistado, que relata ter muito cuidado ao tratar sobre violência e abuso, pois os reconhece como temas delicados, mas que não se isenta de trabalhá-los. Essas práticas o tornam uma referência entre os estudantes, que frequentemente o procuram para relatar casos de racismo, assédio e abuso. Contudo, o entrevistado reconhece que essa busca se torna um peso, pois são poucos servidores que se colocam nesse lugar de acolhimento.

Aqualtune (2025) demonstra uma consciência étnico-racial e de gênero bem definida em sua atuação docente. As temáticas de gênero, raça, desigualdade, suas escolhas textuais e reflexões sempre tiveram um direcionamento para a diversidade, estando a violência contra a mulher negra fortemente presente em suas aulas. Ela também cita como prática o produto pedagógico proveniente de uma disciplina sobre educação e diversidade nomeado de Glossário da Diversidade.

A entrevistada também destaca o empoderamento e valorização das pessoas como eixos centrais de sua prática, buscando fomentar o respeito, amabilidade e o acolhimento. Ela traz o exemplo de uma reunião pedagógica, onde um servidor disse que não suportava essas reuniões,

logo em seguida a entrevistada respondeu: "Não, mas a reunião das pedagogas serve para colocar vocês dentro de um patamar de civilização, de amor, de afeto. E vocês dizem que não gostam de florzinha, mas as florzinhas constroem, elas trazem afetividade" (Aqualtune, 2025). Outra questão trazida por ela foi sua relação com os alunos, em que sempre busca conversar com eles e acolhê-los.

O discurso de Joaquim (2025) também se assemelha com os demais, ele relata que em termos de práticas pedagógicas de ensino, o combate à violência de gênero contra as mulheres negras é efetivado nas discussões em sala de aula, seja nos componentes curriculares da pós-graduação ou em outros níveis de ensino, isso é fortemente construído em seu cotidiano educacional. Além disso, também sinaliza que suas orientações de trabalhos de conclusão de curso, dissertação e tese têm o entrelace de temáticas sobre gênero, sexualidade e corpo, tendo orientado trabalhos que trataram diretamente sobre a violência de gênero.

No que diz respeito à dimensão da extensão, é possível perceber um direcionamento discursivo muito ligado às atividades realizadas pelos grupos. Entre as ações comuns relatadas pelos entrevistados estão o Abril indígena, o Julho das Pretas e o Novembro Negro. Joaquim (2025) ressalta que essas ações extensionistas ligadas ao combate à violência de gênero e étnico-racial são predominantes no *campus* Canguaretama, realizadas pelo Observatório da Diversidade em parceria com o NEABI e o Nuarte.

Além disso, Ganga (2025) aponta que em sua atuação no NEABI também realizou outras ações extensionistas que dialogaram sobre o combate da violência sofrida pela mulher negra, como é o caso do Projeto Saindo do Armário, cuja primeira edição aconteceu em 2019. O objetivo do projeto era fotografar estudantes e servidores negros para que tivessem suas imagens expostas, com o intuito de promover um processo de valorização, autoestima, reconhecimento da diversidade étnico negra, gerando um fortalecimento de reconhecimento de um lugar no mundo para os participantes.

Ganga (2025) também recorda do evento I Ciclo Rompendo Silêncios, combatendo o assédio no ambiente escolar, originado de denúncias de assédio no IFRN. O evento foi composto por performance sobre silenciamento de mulheres em situação de assédio, rodas de conversas com meninos sobre a construção da masculinidade, além de debater sobre abuso sexual masculino. Nesse evento, as alunas fizeram um protesto em combate ao assédio, construindo cartazes e lendo cartas. Ele relata que esse evento foi pensado com base na interseccionalidade.

No que diz respeito ao NEGêDi, Aqualtune (2025) relatou que todos os eventos realizados pelo grupo são transversais e interseccionais, privilegiando o protagonismo das

mulheres negras e tocando na violência sofrida por elas:

A gente atua dentro dessa questão formativa no campo do ensino com a questão da pauta da identidade de gênero, orientação sexual, essa questão da etnia e o debate gênero e raça. E todas elas são transversais. Todas elas trabalham o combate à violência contra a mulher. Todas as pautas nós temos mulheres negras. Nós evidenciamos o protagonismo das mulheres negras em todas as pautas. Vai ter uma pauta sobre feminicídio, a gente traz uma mulher negra que tá com que vai fazer o debate sobre isso. [...] então esse debate sobre a questão da violência da mulher negra, ele é transversal no Negedi o tempo inteiro. Primeiro porque quem lidera é uma mulher negra, segundo porque a maioria das mulheres que compõem o Negedi são negras, terceiro que essa questão do pertencimento étnico-racial e identidade é muito forte no Negedi. A gente tem uma relação intensa com a discussão racial o tempo inteiro. [...] Então, o debate sobre a questão do feminismo negro dentro de uma perspectiva que nós acreditamos, ele é interseccional e ele é transversal o tempo todo. Obviamente que a questão das violências contra as mulheres, ela tá posta em todas as nossas pautas (Aqualtune, 2025).

O NEGêDi possui um calendário anual de atividades sólido, com planejamento e reuniões mensais. Sua organização é baseada por GTs que tem reuniões colegiadas para delinear as pautas. As atividades anuais mais consolidadas que compõem o calendário do grupo se iniciam com o 8M, articulando o evento com entidades para construir o março de lutas. Em seguida ocorre o Abril Indígena, o Julho das Pretas, Novembro Negro e finaliza com os 21 dias de ativismo.

Além disso, Aqualtune (2025) também relata o que chama de marcas construídas pelo grupo, ou eventos mais cotidianos, que são atividades vinculadas à pesquisa, ensino e extensão definindo nesse rol a Quinta Feminista, que ela chama de pauta formativa, trabalhada uma vez por mês com um tema relacionado à violência contra a mulher. Inclusive, esse evento é visto pela entrevistada como uma ferramenta pedagógica de trabalho para explorar a temática da violência contra a mulher.

O Café com Diversidade também é considerado como uma pauta formativa mais interna do grupo. O Fala Comunidade convida lideranças externas comunitárias, líderes sindicais, estudantes ou caciques para demonstrar sua realidade de vida. Além desses, existe o Conexão e Saberes, no qual são convidadas pessoas que estão fazendo mestrado, doutorado, graduação ou especialização para relatar sobre sua pesquisa. E, por fim, há o Cine Desconstrua, que trabalha o audiovisual em torno das temáticas de atuação do grupo. Além disso, o grupo também promove um curso de letramento racial que está em sua segunda edição.

A pesquisa se apresenta como uma dimensão forte no discurso de Joaquim (2025). Ele acredita que as práticas pedagógicas no âmbito da pesquisa são mais desenvolvidas no seu grupo e principalmente dentro da linha na qual faz parte. Dois projetos de pesquisa que se

entrelaçam com a temática são indicados, o projeto de pesquisa *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*, cujas atividades foram iniciadas em 2019 e finalizadas em 2022 e contaram com o trabalho conjunto das psicólogas dos *campi* do IFRN para construção de um relatório dos atendimentos, a partir dos registros que são armazenados no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP).

Outro projeto mencionado é *Pessoas trans negras e indígenas na pós-graduação Stricto Sensu: histórias de acesso, permanência e êxito*, em fase de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa quando da entrevista. O projeto se propõe a alcançar objetivos importantes para a compreensão da inclusão e permanência de estudantes trans, negros e indígenas na pós-graduação brasileira. Como apontado pelo entrevistado, a equipe de pesquisadores mapeou os programas de pós-graduação brasileiros que possuem cotas destinadas para pessoas trans e os próximos passos estão concentrados em realizar a escuta dos estudantes identificando as violências que sofreram em suas experiências de vida

Outra prática pedagógica no âmbito da pesquisa realizada pelo Observatório da Diversidade identificada pelo entrevistado é a captação de bolsas de mobilidade internacional. Ele identifica essa prática como transformadora, pois colabora com a formação de pessoal, transformando a vida dos estudantes envolvidos, dentre eles mulheres negras e pessoas trans. O projeto, que estava em desenvolvimento no momento da coleta dos relatos, promove a captação de bolsas de doutorado e mestrado sanduíche na Argentina e esse movimento é fruto das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo grupo. Além disso, todos os bolsistas envolvidos no projeto trabalham ou trabalharam com a temática do combate às violências de gênero sofridas pelas pessoas trans, negras e indígenas.

Por fim, o entrevistado reconhece que práticas pedagógicas também emergem nos setores de assistência estudantil, psicologia e pedagogia. Ele defende que os servidores e estudantes envolvidos nesses setores realizam uma prática que vai além do ensino, da pesquisa e da extensão, pois lidam cotidianamente com as questões da violência. O entrevistado salienta que esses servidores sofrem com a precarização e sobrecarga, mas tem se empenhado para realizar a escuta dos estudantes e sistematizar as queixas de atendimento por meio do SUAP, contribuindo com uma pesquisa desenvolvida em 2019 pelo Observatório da Diversidade.

5.3 A UTOPIA DO CONTINENTE E A LUTA DAS ILHAS: AVANÇOS E PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MULHERES NEGRAS

A utopia está lá no horizonte.
 Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
 Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
 Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
 Para que serve a utopia?
 Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.
 (Galeano, 2001, p. 230)

O meu primeiro contato com essa citação de Eduardo Galeano (2001) foi em uma aula da disciplina obrigatória *Sociedade, trabalho e educação*. Me lembro de estar cansada e atravessada por questões vivenciais e existenciais, quando o trecho me atingiu de modo incômodo. Na primeira leitura, ele ampliou meu cansaço, eu o odiei. Naquele momento, compreendi a utopia como algo inalcançável e isso me doeu, pois sei que para alguns corpos a utopia é ainda mais distante e difícil. Há corpos cujos passos triplicam e seus caminhos são cheios de buracos, pedras e negações. Existem corpos que, mesmo quando caminham dez passos, o horizonte corre trinta. Pensar na desigualdade dessa caminhada me inquieta profundamente.

Talvez o meu incômodo com Galeano (2001) esteja no modo como interpretei a sua utopia como uma corrida em direção a algo inalcançável, uma busca pelo horizonte abstrato. Quando para mim, o ato de acreditar na utopia e nos sonhos se conecta a um gesto de resistência e reconstrução. O povo negro passou muito tempo correndo, por isso, meu sonho/utopia é, na verdade, raiz e reconstrução. Minha perspectiva se aproxima do poema de Conceição Evaristo (2017a, p. 14):

Os sonhos foram banhados
 nas águas da miséria
 e derreteram-se.
 Os sonhos foram moldados
 a ferro e a fogo
 e tomaram a forma do nada.
 Os sonhos foram e foram.
 Mas crianças com bocas de fome
 ávidas, ressuscitaram a vida
 brincando anzóis nas correntezas
 profundas.
 E os sonhos, submersos e
 disformes
 avolumaram-se engrandecidos
 anelando-se uns aos outros
 pulsaram como sangue-raiz
 nas veias ressecadas
 de um novo mundo.

Me sinto mais próxima da perspectiva de sonho de Conceição Evaristo (2017a), pois ela potencializa e elucida os meus incômodos em relação à Galeano (2001). Utilizando as palavras

da autora, para corpos que têm seus “sonhos banhados / nas águas da miséria / e derreteram-se”, a esperança pode inicialmente se moldar “a ferro e a fogo”, tomando “a forma do nada”. Mesmo que a utopia de Galeano (2001) seja inalcançável e que inicialmente, os sonhos de Evaristo se dissolvam, a perspectiva da autora me faz confiar não em uma esperança que emerge de um horizonte abstrato, mas da própria necessidade de viver, da condição existencial dos corpos que resistem, das “crianças com bocas de fome” que “ávidas, ressuscitaram a vida”.

Em Evaristo (2017a), o sonho não é busca inalcançável, mas é pulsação, sangue e raiz. Eles se avolumam e se engrandecem, anelando uns aos outros, se tornando sangue-raiz para as veias que estão ressecadas. Essa imagem transforma o horizonte em chão fértil. O caminhar incessante de Galeano (2001), quando atravessado pela poética de Evaristo (2017a), se torna enraizamento de uma nova estrutura em construção e deixa de ser movimento em direção a um ponto inalcançável. Assim, desejo uma instituição que não só caminhe, mas que se reconfigure existencialmente, que sonhe, mas também olhe para os corpos cansados e machucados que habitam seu espaço.

Sendo assim, minha perspectiva de sonho/utopia vem da dor e da resistência desses corpos que tentam permanecer vivos em uma escola e sociedade cujas opressões podem tentar sufocá-los. Apesar dos limites e dificuldades estruturais e existenciais, não podemos negar os avanços que foram feitos ao longo da caminhada. Ganga (2025) retrata que não podemos ser apenas pessimistas, para o entrevistado é preciso utopia, perspectivas que nos levem a mudanças, pois a instituição não está com o mesmo formato de antes, e de forma ainda tímida, as pessoas de grupos minoritários estão ocupando lugares estratégicos de poder. Ele acredita que os tensionamentos estão postos, e existe um olhar por parte do próprio Governo Federal sobre as pautas das minorias, o que insere o IFRN em uma situação de urgência para lidar com essas temáticas.

Ao analisar as entrevistas, percebemos que a luta das ilhas pode fazer com que o continente se mova, algumas vezes por conta própria, outras por influência das ilhas. Marcos normativos de combate e prevenção à violência de gênero contra as mulheres negras podem ser identificados nos discursos dos entrevistados, como o Protocolo antirracista, o Protocolo de combate ao assédio moral e sexual, Regulamento da heteroidentificação no IFRN. Além de contribuir com a expansão de estruturas e reconhecimento, mediante a criação dos NUGEDI e da coordenação de Direitos Humanos, o uso no nome social, o pioneirismo do IFRN nas políticas de cotas, a presença de mais mulheres na gestão sistêmica atual e a construção de editais mais inclusivos para mulheres. No quadro 10, sistematizamos os avanços identificados nos discursos dos entrevistados.

Quadro 10 - Avanços institucionais identificados nos discursos do entrevistados.

Entrevistado	Avanços
NEABI	Criação do Protocolo antirracista do IFRN
	Criação do Protocolo de combate ao assédio moral e sexual
	Criação do Regulamento da heteroidentificação no IFRN
	Pioneirismo do IFRN nas políticas de cotas
NEGêDi	Criação do Protocolo de combate ao assédio moral e sexual
Observatório da Diversidade	Criação dos NUGEDI
	Presença das mulheres na gestão sistêmica do IFRN.
	Criação da coordenação de direitos humanos no IFRN
	Desenvolvimento de editais mais inclusivos para mulheres
	Uso do nome social

Fonte: elaboração própria em 2025.

Propositamente, não exploramos de forma aprofundada os avanços institucionais, mas reconhecemos que eles representam conquistas importantes e devem ser valorizados. Contudo, o foco deste tópico está em pensar nos sonhos/utopias, nas perspectivas de transformação, tendo em vista que acreditamos que pensar o futuro é semear o presente, e queremos deixar uma semente plantada que pode ser fecundada pela gestão sistêmica do IFRN.

Essa escolha se alinha à justiça social, constructo central da interseccionalidade, que historicamente tem um compromisso ético com a transformação. A justiça social é um princípio institucional em diálogo direto com o combate da violência de gênero. Os avanços identificados pelos entrevistados impactam nesse princípio, mas como indicam suas falas, ainda são insuficientes. Assim, ao nos concentrarmos nas perspectivas de transformação, reafirmamos a centralidade da justiça social no futuro da instituição, deixando sementes teóricas que podem se materializar em políticas futuras e fortalecer o compromisso do IFRN com uma educação mais justa. No quadro 11, sistematizamos as transformações.

Quadro 11 - Transformações esperadas identificadas nos discursos do entrevistados.

Entrevistado	Transformações esperadas
NEABI	Realizar mobilização institucional ampla
	Mudar os corpos que ocupam o poder
	Desenvolver o NEABI com dignidade institucional e potência interseccional
	Acolher a diversidade como um espaço de reconhecimento existencial e responsabilidade institucional
NEGêDi	Priorizar a formação de servidores e terceirizados
	Valorizar os grupos e as lideranças da instituição
	Construir uma política transversal e interseccional
	Desenvolver editais de pesquisa e extensão interseccionais
	Desenvolver campanhas institucionais de combate ao assédio e racismo
Observatório da Diversidade	Construir políticas afirmativas para pessoas trans na pós-graduação
	Criar ações extensionistas contínuas de acolhimento e escuta às estudantes negras cis e trans

Fonte: elaboração própria em 2025.

A interseccionalidade aparece de forma recorrente nas proposições dos entrevistados. Ao longo de todas as entrevistas, observamos que eles e ela compartilharam a dinâmica interseccional entre a raça, gênero, classe, orientação sexual e outras condições de existência. Nesse sentido, a relacionalidade defendida por Collins (2022) se mostra presente nos discursos, quando os participantes consideram que esses elementos juntos têm potência para combater a violência de gênero contra mulheres negras. Em uma perspectiva grupal e institucional, Ganga (2025) espera que o NEABI tenha dignidade institucional e potência interseccional, ou seja, ele deseja que haja verbas anuais para o custeio de atividades contínuas, além disso, ele espera que o grupo seja mais valorizado pela instituição, e que dialogue com os diferentes setores do IFRN em uma perspectiva interseccional.

Com um olhar mais institucional, Aqualtune (2025) deseja uma política transversal e interseccional, ela acredita que o Brasil, as diretrizes e o MEC têm mudado, realizando programas para todas as áreas, tratando de temáticas com direcionamentos interseccionais e o IFRN precisa acompanhar esse caminho. Assim, um tipo de política transversal e interseccional seria fundamental para o combate à violência de gênero. Em um sentido parecido, Joaquim (2025) espera que a instituição discuta políticas afirmativas para pessoas trans na pós-graduação. Ao longo das entrevistas, os três participantes destacaram a invisibilidade da temática trans no IFRN, sendo assim, a implantação de uma política destinadas às pessoas trans traria novas possibilidades de enfrentamento das violências.

Ainda sobre o olhar interseccional, Aqualtune (2025) espera que sejam desenvolvidos editais de pesquisa e extensão com recortes interseccionais, contemplando gênero, raça, etnia, estudantes LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência. Ela critica o caráter elitista de alguns professores que priorizam estudantes com IRA 7, 8, 9, porque acreditam que provém da excelência. A entrevistada lembra que muitos alunos do IFRN vêm da escola pública e enfrentam dificuldades para atingir tais índices. Em contrapartida, o NEGêDi tem buscado construir editais interseccionais em seu cotidiano.

Ao analisar as entrevistas, percebemos que além de avanços normativos, é preciso que ocorra uma mudança cultural e estrutural na instituição, ou seja, necessária uma mudança real. Como afirma Ganga (2025), isso exige mobilização institucional ampla:

E aí assim, neste processo a gente precisa de gestoras e gestores, eu não gosto do termo, mas eu vou usar, sensibilizadas e sensibilizados com essas questões. A gente precisa que a reitoria se mobilize, a gente precisa que os diretores gerais, acadêmicos se mobilizem. A gente precisa que os professores, homens, mulheres, brancos, negros,

indígenas, enfim, se mobilizem (Ganga, 2025).

Mais do que a presença de gestores e gestoras que sejam sensibilizados com a questão e de uma mobilização ampla, o próprio entrevistado reconhece que é necessária uma mudança ainda mais profunda, que são as mudanças dos corpos que ocupam os lugares de poder:

Mas a gente também precisa de mudança dos corpos que ocupam esses lugares de poder. Não há mudança efetiva sem mudança nos corpos que ocupam os lugares de poder. É porque por mais que uma pessoa branca seja empática, ela ainda esbarra na sua condição existencial. Por mais que ela vá contra a própria pele, tem algumas dores que ela não vai compreender. E vai impactar na produção epistemológica, de gestão nessa pessoa (Ganga, 2025).

Aqui, tocamos em um dos constructos centrais da interseccionalidade, o poder (Collins, 2022). Ao sugerir a mudança dos corpos nos lugares de poder, Ganga (2025) reivindica o rompimento das estruturas brancas, elitistas, machistas e LGBTfóbicas ainda presentes na instituição. Para enfrentar o problema da violência de gênero contra as mulheres negras cis e trans é preciso que existam mais corpos de pessoas trans, negras, indígenas, mulheres, pessoas com deficiências, da comunidade LGBTQIA+ nos espaços de poder. Quando esses corpos acessam esses lugares, rachaduras se abrem nas paredes da opressão.

Ganga (2025) e Joaquim (2025) compartilham desejos em comum que estão diretamente conectados ao acolhimento. A defesa por uma perspectiva em que o acolhimento seja responsabilidade institucional é levantado por Ganga (2025), ele reforça que deseja uma instituição que acolha a diversidade como um espaço de reconhecimento existencial. Em contrapartida, Joaquim (2025) deseja que o acolhimento seja não somente algo em uma perspectiva institucional, mas sugere que seu grupo poderia criar ações extensionistas contínuas de acolhimento e escuta às estudantes negras cis e trans. A escuta se mostrou uma prática pedagógica de combate à violência em pesquisas recentes realizadas no Observatório da Diversidade. Segundo o entrevistado, a tese de Maia (2024), pesquisador do grupo, escutou estudantes gays que vivenciaram situações de violência. Como resultado constatou-se que a escuta se apresenta como um caminho de enfrentamento às violências.

Além disso, Aqualtune (2025) sugere proposições ligadas à formação, campanhas e valorização dos grupos. Ela acredita ser fundamental a formação e participação de servidores e terceirizados nos cursos e eventos sobre essa temática, pois todos precisam estar conscientes sobre o tema da violência de gênero contra as mulheres negras. Nesse sentido, a entrevistada também indica que a instituição deve investir em campanhas institucionais de combate ao assédio e ao racismo de forma extensiva e frequente. E, por fim, algo que parte de uma

insatisfação pela falta de reconhecimento institucional, ela acredita que o IFRN precisa valorizar os grupos existentes e suas lideranças.

Diante de tudo o que foi discutido, voltemos nosso olhar para o curta-metragem:

Figura 29 - Sequência 6 - Apoio mútuo.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Em plano geral e ângulo aberto, a câmera revela os corpos das bailarinas, ambas estão em pé e unidas. As paredes ao redor estão rabiscadas. Em seguida, em plano médio, a câmera captura outros movimentos, agora as bailarinas estão unidas de costas e realizam um movimento de abaixar-se. De volta ao plano geral, a câmera mostra ambas sentadas no chão e de costas uma para a outra. A inclinação dos seus corpos sugere um gesto de cansaço, elas estão exaustas e se apoiam.

Nesse momento é como se a gravidade emocional puxasse seus corpos para o chão, o peso de dançar a violência e estar naquele espaço cansou os seus corpos. Os braços relaxados podem sugerir uma posição de cansaço. Além disso, o seu movimento de baixar e sentar-se no chão ocorre lentamente reforçando essa sensação. Mesmo de costas, percebemos que a posição de seus corpos simboliza apoio mútuo, confiança, elas estão se protegendo e confiam uma na outra, oferecendo suporte e indicando força e união mesmo na fragilidade e cansaço. Ganga (2025) ressalta que algumas práticas como o Protocolo antirracista e o Protocolo de combate ao assédio são frutos de um cansaço existencial e de muitas lutas. O entrevistado propõe que a transformação provém de um movimento de confluência:

Mas a nível coletivo, institucional, acho que a instituição se transforma a partir de uma confluência, do que Antônio Nêgo Bispo chama de confluência. Você não deixa de ser Carol, eu não deixo de ser Ganga, mas quando a gente conflui há um

fortalecimento de pautas, de lugares existenciais (Ganga, 2025).

Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 4), ou Nêgo Bispo, utiliza o conceito de confluência para expressar a energia que move “para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito”. Ele recorre à metáfora do rio que não deixa de ser um rio, porque conflui com outro, mas ao se unir, eles se fortalecem. O autor evidencia que “Quando a gente confluncia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida.” (Bispo dos Santos, 2023, p. 4-5). Para o autor, o quilombo, por exemplo, é uma confluência de saberes entre os povos afroconfluentes e povos indígenas, e continua “No dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, todos em confluência, o asfalto vai derreter!” (Bispo dos Santos, 2023, p. 27).

As bailarinas na figura 30 se confluem, se apoiam mutuamente, se ajudam, compartilham suas dores e não deixam que seus corpos caiam abruptamente. Nesse sentido, pensando nesse movimento de apoio mútuo, com base na confluência de Bispo dos Santos (2023) e na interseccionalidade, acreditamos que uma das saídas para o fortalecimento de práticas pedagógicas é fazer com que os grupos confluem seus rios, se interseccionem em determinados momentos de luta, em eventos científicos, projetos de pesquisa e de extensão. A construção de pontes sólidas entre as ilhas e o continente também pode se tornar um farol capaz de guiar a construção de um ambiente escolar mais saudável e, sobretudo, mais justo.

É nessa perspectiva de confluência das ilhas e ajuda mútua que reside o verdadeiro caminho para a transformação. Como afirma Joaquim (2025), “E se a gente quer promover a emancipação individual e coletiva preconizada pela formação humana integral na EPT, o que a gente precisa é de luta coletiva e interseccional”. Desse modo, não há rota de fuga, se a formação humana integral é a promessa, a luta coletiva e interseccional se apresenta como um meio indispensável, capaz de nos fazer chegar ao porto para alcançar a emancipação.

6 CHEGAR AO PORTO, BAIXAR AS VELAS E FUNDEAR A ÂNCORA

Já começa muito discreto e levemente
um movimento de terra à vista.
Já começa a vislumbrar a praia
meu barco torto, fazedor de lágrimas,
de lágrimas boas fazedoras de mar.
Já começa a nadar este corpo
que avistará o porto e, até lá,
construirá um cais.
Já começa a respirar fundo este peito,
já começa a abrir esta boca sem gritar,
já começa a se preparar pra cantar
(Lucinda, 2016, p. 160)

Não seguirei todos os protocolos acadêmicos para a escrita desta conclusão. Em toda a minha tese, quebrei protocolos e tentei me justificar quanto a isso. Agora, chegando ao final, sinto novamente essa necessidade, pois nesta conclusão navegarei entre o eu e o nós. Meu modo de escrever está profundamente ligado ao que pesquiso e ao que vivo, é uma condição de existência, marcada no corpo e na memória. Peço desculpas se minha escrita não agrada aos pesquisadores mais tradicionais, mas não poderia finalizar este diário de bordo de outra maneira.

As palavras de Lucinda (2016) ecoam em mim como um lembrete de que cheguei ao final da viagem. No horizonte, enxergo discretamente um movimento de terra à vista. Dessa vez, avisto uma grande extensão territorial, enfim, estou no continente. Ainda me encontro neste barco, que me acompanhou por três anos, assim como a embarcação de Lucinda (2016), a minha também foi fazedora de lágrimas, que são, ao mesmo tempo, fazedoras de mar. Enquanto escrevo esta conclusão, me encontro banhada em lágrimas. Sou uma mulher de lágrimas, bastante sensível. Não choro pelo fim, mas pela emoção de ter vivido e crescido tanto ao longo dessa trajetória. Sei que o porto, as velas baixas e a âncora lançada não representam o final, mas o início de um novo começo. E espero que este diário de bordo possa ser uma âncora para essa instituição que me acolheu há sete anos.

Para finalizar a viagem, é preciso recordar. Minha navegação foi guiada pela seguinte questão de pesquisa: quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelo IFRN para enfrentar a violência de gênero sofrida por mulheres negras? Busquei respondê-la com o objetivo geral de investigar as práticas pedagógicas ligadas ao combate da violência de gênero contra mulheres negras no IFRN sob a perspectiva da formação humana integral e da interseccionalidade. Além disso, tive como objetivos específicos: (1) conhecer as práticas pedagógicas no contexto das questões sobre violência de gênero contra mulheres negras na Educação Profissional à luz da

interseccionalidade; (2) mapear grupos, coletivos, apoios, observatórios que dialoguem sobre o combate à violência de gênero contra mulheres negras no IFRN e conhecer suas ações de conscientização e acolhimento; (3) e compreender, apoiando-se nos relatos dos entrevistados e entrevistadas, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos principais grupos e coletivos mapeados, voltadas ao combate da violência de gênero contra mulheres negras no IFRN.

A navegação foi marcada por um percurso teórico-metodológico conduzido com o apoio de uma luneta interseccional, pelo uso da arte, com base na ficha de apreciação do curta-metragem *Gravetos* (2022), e por uma linguagem metafórica inspirada na viagem náutica. A pergunta de pesquisa foi respondida e os objetivos foram alcançados.

Realizei uma análise dos documentos institucionais do IFRN, especificamente o PPP e PDI. Diagnostiquei a sobreposição das categorias *a priori*: formação humana integral, práticas pedagógicas, justiça social e desigualdade social. Observei que, na maioria das vezes, os marcadores sociais aparecem agrupados. Além disso, constatei que a interseccionalidade e a violência de gênero emergem de modo implícito, ou seja, não nomeadas diretamente. É preciso fazer uma leitura nas entrelinhas para identificá-las, o que releva que não há, por parte da instituição, nos dois documentos analisados, um movimento explícito de aplicação da ferramenta da interseccionalidade. Em contrapartida, os debates sobre a formação humana integral estão explícitos.

Mapeei os grupos, coletivos, apoios, observatórios por meio da aplicação de um formulário *Google* e por indicação, chegando aos seguintes resultados: NEABI (*Campi* Pau dos Ferros, Centro Histórico e Ipanguaçu), NEGêDi (Natal-Central), Observatório da Diversidade (Canguaretama), Coletivo de mulheres (Nova Cruz), práticas pedagógicas de uma docente do *campus* Macau na disciplina Gênero feminino, Educação e trabalho, Rede de Apoio a Meninas Estudantes (AME – Ceará-Mirim), Coletivo Feminista Marielle Franco (Macau), Grupo de trabalho sobre combate ao assédio e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade (Nugedi). Na etapa inicial, diagnostiquei as seguintes práticas pedagógicas: palestras, ciclos de debates, leituras, cursos, exposições, Julho das Pretas, Semana do Ativismo Negro, Dia da Consciência Negra, pesquisa dos membros, mesas redondas, rodas de conversas, Rompendo Silêncios, Março Mulher e plenárias.

Para as entrevistas, selecionei os seguintes faróis/ilhas: o NEABI, o NEGêDi e o Observatório da Diversidade, entrevistando um membro atuante de cada grupo. Como critério de escolha optei por grupos que tivessem: históricos consolidado de atividades, ampla participação de servidores e estudantes, ações ligadas a iniciativas institucionais e sistêmicas, e acessibilidade para a fase das entrevistas.

Diferente dos documentos institucionais, as análises dos discursos dos entrevistados revelam que a interseccionalidade está presente nas práticas e falas. Com base nos relatos, diagnostiquei que para combater a violência de gênero contra as mulheres negras os entrevistados vivenciam em seus grupos uma série de limites dentre eles estruturais, funcionais, financeiros, burocráticos, culturais, sobrecarga dos servidores, esvaziamentos das atividades, ausência de apoio da gestão sistêmica, invisibilidade da temática trans, carência dos debates sobre gênero, relações étnico-raciais e diversidade na instituição.

As práticas pedagógicas relatadas foram sistematizadas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e externas à sala de aula. Todos os entrevistados apresentaram relatos de suas práticas de ensino sobre a temática da pesquisa. Sobre as outras dimensões foram informadas as seguintes ações: protocolo antirracista do IFRN, protocolo de combate ao assédio moral e sexual, projeto de extensão Saindo do Armário, I Ciclo Rompendo Silêncios, 8 M, Abril Indígena, Julho das Pretas, Novembro Negro, 21 dias de ativismo, Quinta feminista, Café com Diversidade, Fala Comunidade, Conexão e Saberes, Cine Desconstrua, Curso de letramento, pesquisas desenvolvidas pelos membros do grupo, captação de bolsas de mobilidade internacional, captação de projetos relacionadas a gênero e sexualidade na Educação Profissional, Projeto do Observatório sobre pessoas trans negras, indígenas na pós-graduação, jornadas de estudos, congressos, palestras, webinários e outras formas.

Nos discursos, também identifiquei avanços em nível institucional: criação do protocolo antirracista do IFRN, criação do protocolo de combate ao assédio moral e sexual, Criação do Regulamento da heteroidentificação no IFRN, pioneirismo do IFRN nas políticas de cotas, criação dos NUGEDI, presença das mulheres na gestão sistêmica do IFRN, criação da Coordenação de Direitos Humanos no IFRN, desenvolvimento de editais mais inclusivos para mulheres e aplicabilidade do uso do nome social

Diante desses achados, recorro que a tese se constitui no seguinte enunciado: há práticas pedagógicas desenvolvidas no IFRN que levam em consideração a interseccionalidade no apoio das mulheres negras vítimas de violência de gênero, no entanto, ainda há caminhos a trilhar em prol de maior equidade e menor violência na instituição.

A tese foi confirmada pelas falas dos entrevistados quando Ganga (2025) descreve que as práticas pedagógicas de combate à violência de gênero ainda são “incipientes, insuficientes, tímidas, vanguardistas, espontâneas e pontuais nos campi”. Com mesmo sentido, Joaquim (2025) relata que as ações são “incipientes e concentradas em meses comemorativos”. Ambos, no entanto, apresentam várias ações desenvolvidas em seus respectivos grupos/ilhas. Aqualtune (2025) também dá ênfase às ações desenvolvidas ao elencar onze eventos realizados pelo

NEGêDi, todos articulando a condição existencial da mulher negra em uma perspectiva interseccional, entrelaçando com a temática da violência de gênero. Além disso, os entrevistados citaram suas práticas de ensino que consideram permeadas pela interseccionalidade.

Ainda assim, o peso da incipiência, da pontualidade e do direcionamento discursivo ligado à dimensão institucional como promotora de ausências tanto em perspectivas simbólicas, estruturais, funcionais, financeiras confirma a tese. Ao olhar para a dimensão institucional, com base nos relatos, há uma timidez de uma política interseccional sobre a temática estudada. Ou seja, existe um volume de ações realizadas pelas ilhas, mas a questão não está na quantidade das ações feitas pelos grupos, mas na sustentação e conservação do que é feito em nível institucional. Pois a ausência de apoio institucional faz com que se torne difícil a efetivação das ações nos grupos, o que leva a confirmar a tese de que há práticas no IFRN, mas existe um caminho a ser trilhado em prol de maior equidade e menor violência na instituição. Sendo assim, é preciso que o continente amplie seu compromisso e apoio à temática estudada, construindo uma ponte mais sólida em direção às ilhas.

Outro ponto emergente foi a invisibilidade da temática trans, apontado por todos os entrevistados. Isso me incita a pensar sobre possíveis desdobramentos da presente investigação. Penso ser importante realizar pesquisas que foquem em investigar as ausências e presenças das pessoas trans no IFRN. Sugiro também uma pesquisa-ação tendo como eixo central a realização de grupos de escuta direcionados às mulheres negras cis e trans vítimas de violência de gênero, uma demanda urgente, segundo Joaquim (2025). Nesse sentido, é importante que exista uma confluência dos três grupos estudados, unindo a possibilidade de realização de um projeto que os envolva, ou mesmo de eventos científicos.

Por fim, os entrevistados apresentaram perspectivas de transformações, que deixo como sementes para o combate da violência de gênero contra mulheres negras no futuro: mobilização institucional ampla, mudança dos corpos que ocupam o poder, desenvolvimento do NEABI com dignidade institucional e potência interseccional, acolhimento da diversidade como um espaço de reconhecimento existencial e responsabilidade institucional, formação de servidores e terceirizados, valorização dos grupos e das lideranças da instituição, construção de uma política transversal e interseccional, desenvolvimento de editais de pesquisa e extensão interseccionais, desenvolvimento de campanhas institucionais de combate ao assédio e racismo, construção de políticas afirmativas para pessoas trans na pós-graduação, criação de ações extensionistas contínuas de acolhimento e escuta das estudantes negras cis e trans. Pensando nessas perspectivas de futuro, fitamos nosso olhar por alguns minutos na última cena de

Gravetos (2022):

Figura 30 - Por práticas pedagógicas que floresçam.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Em plano detalhe, somos levados a ver a imagem de flores vermelhas que parecem se abrir. Como fundo sonoro, um trecho da obra de Clarice Lispector (1973, p. 70) é narrado:

Me senti então como se fosse um tigre com flecha mortal cravada na carne e que estivesse rondando devagar as pessoas medrosas para descobrir quem teria coragem de se aproximar e de tirar a dor. Então tem a pessoa que sabe que tigre ferido é apenas tão perigoso como criança. E se aproximando da fera, sem medo de tocá-la, arranca a flecha fincada.

Na cena, a imagem de flores vermelhas se abrindo nos remete ao florescimento, ao renascimento e à superação. Retratando a possibilidade de vida após um período de dor e violência. O vermelho dialoga com o trecho do texto em Lispector (1973) que narra um tigre sendo ferido por uma flecha mortal. Aqui, o vermelho é o sangue derramado pela violência que deixa feridas emocionais e físicas nas vítimas. O desabrochar das flores, nesse contexto, pode ser lido como metáfora de esperança, ou seja, a lembrança de que um corpo ferido pela violência pode, ainda assim, florescer, se curar e transformar a dor em potência e beleza. Isso nos faz pensar nos corpos das estudantes que, ao vivenciarem a dor da violência de gênero, podem encontrar nos grupos um espaço para florescer, se reconstruir e ressignificar suas trajetórias.

Clarice Lispector é uma escritora singular, intimista, com obras marcadas pelo mergulho interior. Mas aqui, preciso deslocar meu olhar para outra mulher igualmente potente, cuja escrita denuncia e revela a realidade do mundo, Carolina Maria de Jesus, mulher negra, favelada, cuja voz é referência para o movimento negro. Carolina trocou elogios com Clarice, dizendo que

sua escrita era elegante, e em troca recebeu a seguinte resposta “Como você escreve verdadeiro, Carolina!” (Hansen, 2020). Apreciamos um trecho de *Quarto de despejo* (2014) que nos levará ao desfecho de nossa jornada:

A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro (Jesus, 2014, p. 144)

Jesus (2014) fala da vida concreta, da cor da pele, do território e da condição de existência negra. Já Lispector (1973) relata a dor interior, a ferida simbólica e a cura pela empatia. As duas escrevem baseadas na ferida, mas o que as diferencia é quem fere e de onde se escreve essa dor. Lispector (1973) fala da dor física e mesmo simbólica que atravessa o ser, a flecha cravada na carne e o medo de tocarmos na ferida. Em contrapartida, Jesus (2014) retrata a dor material, racializada, inscrita no seu corpo e território, tendo em vista que sua vida tem sido preta e essa negritude se afirma como potência existencial e política em seu discurso.

O fato é que ambas as autoras nos ensinam. Em Clarice Lispector (1973), a dor busca o acolhimento, em Jesus (2014), ela se transforma em denúncia e afirmação da condição existencial. Juntas, elas desenham a rota que naveguei ao longo desta jornada, demonstrando o reconhecimento da dor que nasce violência até a perspectiva de transformação e afirmação da vida das mulheres negras. Que mesmo em meio ao mundo cruel e em uma instituição que ainda carrega uma cultura institucional pautada na lógica tecnocrática, na branquitude, na masculinidade, no machismo, na misoginia, podem florescer e se curar apoiando-se mutuamente e confluindo-se nas ilhas.

Parafraseando Jesus (2014), nossa viagem pode ser como um livro, depois de ter lido, e aqui afirmo, fizemos muitas leituras, andamos por ilhas desconhecidas, vivemos aventuras não imaginadas, assim sabemos o que ele encerra. E nós, quando estamos no fim de uma viagem, é que temos a dimensão de como tudo decorreu. A minha viagem tem sido negra. É uma travessia em busca de uma autodeclaração, de reconhecimento, de um encontro com o meu lugar social e ancestral e de um olhar sensível ao cruzamento das opressões e como elas se expressam em condições existenciais.

Essa jornada me fez entender o espaço que ocupo neste mundo, sobretudo, dentro de uma academia que, por vezes, se mostra racista, sexista, LGBTfóbica, elitista e eurocêntrica e atravessada por tantas outras opressões que se interseccionam. Infiltrar-me nesse espaço não foi fácil. Escrever sobre o combate à violência de gênero contra as mulheres negras (cis e trans) e

construí-lo em diálogo com a interseccionalidade e a arte também não. Mas, assim como Jesus (2014), utilizei minhas ferramentas e vivências para retratar a realidade. Naveguei com minha luneta interseccional apontando para novos horizontes e, depois de uma longa travessia, consegui finalmente avistar o porto e desembarcar. Estou serena, pois sei que este porto não é definitivo, ele apenas inaugura outros caminhos de minha história acadêmica, na qual novas viagens ainda serão necessárias e novamente voltarei ao mar. Mas, por ora, preciso exclamar: cheguei, não naufraguei!

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ALLEN, Paula Gunn. **The sacred hoop: recovering the Feminine in American Indian Traditions**. Boston: Beacon Press, 1986.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 08 nov. 2022.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, v. 36, n. 2, p. 51–63, 2010. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/218>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.
- AZEVEDO, Armando Dias de. Joaquim Nabuco. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2016. DOI: 10.22456/0104-6594.64870. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revfacdir/article/view/64870>. Acesso em: 13 out. 2025.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras: 2022.
- BEZERRA, Nilton Xavier. **O NEABI IFRN: amefricanidade e práticas pedagógicas quilombistas para uma formação humana integral na educação profissional e tecnológica**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/ Piseagrama, 2023.
- BRAGA, Amanda Batista. **História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2020.
- CABRAL NETO, Antônio. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 7-40, jan./abr. 2012.
- CARDOSO, Antônio Lopes. **Antônio da Costa Pinto com a sua ama de leite**. 1868. Fotografia. Arquivo Nacional. Brasileira Fotográfica. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliana/handle/20.500.12156.1/4953>. Acesso em: 15

mai. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARRERA, Fernanda. Roleta interseccional: proposta metodológica para análises em Comunicação. **E-Compós**, [S. l.], v. 24, 2021. DOI: 10.30962/ec.2198. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/2198>. Acesso em: 22 dez. 2025.

CARVALHO, Iara Maria. **Meia porção de sol**. Natal: Offset Editora, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, Maria Carolina Xavier da. **Nossas preciosas**: violência de gênero, práticas pedagógicas e acolhimento de mulheres estudantes no Ensino Médio Integrado no IFRN. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

COSTA, Maria Carolina Xavier da; LIMA NETO, Avelino Aldo de. “Eu já fui invadido o máximo que pude” ou sobre como despetalar uma Rosa: notas sobre a violência de gênero sofrida por uma aluna do Ensino Médio Integrado do IFRN. In: ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco; BATTESTIN, Cláudia; KUHN, Martin (Orgs.). **O que pode, afinal, o conhecimento em educação?**: produzir conhecimento e inventar outros mundos. Chapecó: Argos, 2024. p. 45-69.

COSTA, Maria Carolina Xavier da; LIMA NETO, Avelino Aldo de; THOMAS, Julie. “Qual o valor de uma aluna?”: Ausências e presenças institucionais no acolhimento a estudantes vítimas de violência de gênero no IFRN. **ScientiaTec**, v. 11, n. 2, p. 83-103, 2024. DOI: <https://doi.org/10.35819/zckwsn12>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/6557>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COSTA, Maria Carolina Xavier da; LIMA NETO, Avelino Aldo de; THOMAS, Julie. Pesquisas sobre violência de gênero na educação profissional brasileira e francesa: um estado do conhecimento. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 634–658, 2022. DOI: 10.19180/1809-2667.v24n22022p634-658. Disponível em: <https://bityli.com/lkCqNAZzC>. Acesso em: 31 out. 2022.

COSTA, Maria Carolina Xavier da; LIMA NETO, Avelino Aldo de; THOMAS, Julie; SAMPAIO, Ana Kamily de Souza. Diagnóstico de las prácticas pedagógicas relacionadas con la violencia de género en el IFRN: proyectos de investigación y extensión. **PARADIGMA**,

[S. l.], v. 43, n. 3, p. 648-667, 2022. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2022. p648-667.id1287. Disponível em: <https://bityli.com/TsZtwZsSr>. Acesso em: 31 out. 2022.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. 2012. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, v. 1, n. 10, 2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

ESELHO DO OBSERVATÓRIO DA DIVERSIDADE. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/eselhogrupo/5832257900630547. Acesso em: 12 jan. 2025.

ESELHO DO NEGÊDI. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/eselhogrupo/1147385315306229. Acesso em: 12 jan. 2025

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrivência**: a escrita de nós reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020a.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2020b.

EVARISTO, Conceição. **Águas de Kalunga**. Rio de Janeiro: Museu de Arte do Rio, 2019, 1 podcast (15 min 30 s).

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017a.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017b.

FIORAVANTI, Tábata dos Santos; BRANCHER, Vantoir Roberto. Questões de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Ensin@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 225-244, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/revens.v3i7.16547>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/16547>. Acesso em: 20 nov. 2025.

FONTELLA, Caren Rejane de Freitas. Considerações sobre os Processos de Violência na Escolarização Feminina. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, 2019. DOI: 10.22456/2595-4377.88448. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/88448>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2022.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Buenos Aires: Catálogos, 2001.

GEMAUQUE, Robelania dos Santos; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros; JESUS, Jaqueline Gomes de; Nem Só Azul e Rosa: Diversidade Sexual e de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 21, p. e13516, dez. 2021. ISSN 2447-1801.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRAVETOS. Direção: Suély Souza e Helena Capistrano. Observatório da Diversidade. 2021. 1 vídeo (9 min 58 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VIM_OkFPeRw. Acesso em 27 jun. 2024.

HANCOCK, Ange-Marie. Intersectionality as a Normative and Empirical Paradigm. **Politics&Gender**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 248-254. 2007. DOI: 10.1017/S1743923X07000062.

HANSEN, Marise. **Os laços que unem Clarice e Carolina**. Quatro Cinco Um: a revista dos livros, 1 ago. 2020. Disponível em: <https://quatrocincoum.com.br/artigos/literatura/os-lacos-que-unem-clarice-e-carolina/>. Acesso em: 13 out. 2025.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRN 2019-2026**. Edição Revisada. IFRN: Natal: IFRN, 2023a. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/12772/PDI_2019-2026_-1.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Regulamentação dos observatórios institucionais do IFRN**. Natal: IFRN, 2023b. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/6060/Regulamenta%C3%A7%C3%A3o_dos_observat%C3%B3rios_institucionais_do_IFRN.pdf. Acesso em: 03 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Regulamentação dos grupos de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN, 2023c. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/1319/resolu%C3%A7%C3%A3o_04-2023.pdf. Acesso em: 03 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN**: uma construção coletiva. Aprovado pela resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/arquivos/documento-base-do-ppp>. Acesso em: 08 nov. 2022

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento interno do NEABI**. Natal: IFRN, 2021. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/documents/16822/Regimento-Neabi.pdf>. Acesso em: 03. jan. 2025

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília, 2012

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. Amas-de-leite no estúdio do fotógrafo – Brasil, século XIX. In.: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

LEHFELD, Neide. **Metodologia e Conhecimento Científico**: horizontes virtuais. Petrópolis – RJ; Vozes, 2010.

LEOPOLDO, Rafael. **Cartografia do pensamento queer**. Salvador: Editora Devires, 2020.

LIA DE ITAMARACÁ. **Falta de silêncio**. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qS29Bi28Lp0>. Acesso em: 25 mai. 2023.

LIMA JÚNIOR, Ivanildo Alves de. **O Núcleo de Gênero e Diversidade e a população LGBTQIA+**: rupturas, avanços e tensões no cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2021. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Olinda, 2021.

LIMA NETO, Avelino Aldo de; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros; GLEYSE, Jacques. (In)visibilidades epistemológicas: considerações sobre corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional. **Bagoas** – Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 12, n. 19, p. 16-38, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/16350>. Acesso em: 31 out. 2022.

LIMA NETO, Avelino Aldo de; NÓBREGA, Terezinha Petrucia de. Corpo, cinema e educação: cartografias do ver. **HOLOS**, Natal, v. 5, p. 81-97, 2014. DOI:10.15628/holos.2014.2530. Disponível em: <https://bityli.com/UKzWoTknI>. Acesso em: 3 nov. 2023.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1973. Disponível em: <https://dlivros.com/livro/agua-viva-clarice-lispector>. Acesso em: 13 out. 2025.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autentica, 2021.

LUCINDA, Elisa. **Vozes guardadas**. Rio de Janeiro: Editora Record: 2016.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83.

MAIA, Eloiza Helena Gonçalves; QUIRINO, Raquel. Violência simbólica de gênero: estudo comparativo sobre o ambiente acadêmico em escolas de educação profissional e tecnológica. **REVES - Revista Relações Sociais**, [S. l.], v. 2, pág. 10422–01, 2021. DOI: 10.18540/revesv14iss2pp10422-01-10e. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/10422>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MAIA, Robério Nunes. **A escuta é uma pedagogia dos afetos**: uma análise discursiva sobre a sexualidade na Oficina Lugares dos Afetos. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/b6ec7c97-e235-4e96-9872-eeed119b04d2>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PEREIRA, Midria. **A menina que nasceu sem cor**. 2019. 1 vídeo (3 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vy0Colqv_a0&t=1s. Acesso em: 10 jun. 2024.

MIGNOLO, Walter. Introducción Cuáles son los temas de género y (des)colonialidad?. In: MIGNOLO, Walter. **Género y descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2008. p. 7-12.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHYkhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 25 ago. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 01, p. 117-128, abr. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156–168, maio 2003.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNctD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2022.

MOURA, Dante. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, Dante (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: significado e intenções. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Salvador: Editora Devires, 2017.

OBSERVATÓRIO DA ASTRONOMIA. Disponível em: https://www.observatorio-phoenix.org/n_telesc/24_N01.htm. Acesso em: 25 mai. 2025.

OLIVEIRA, Raiana Marjorie Amaral de. **Políticas de educação para o trabalho de mulheres e as ações do Programa Mulher e Ciência no Brasil**: dos espaços domésticos aos acadêmicos. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2021. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2642?show=full>. Acesso em: 31 out. 2022.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAULINO, Rosana. **Exposição Atlântico Vermelho**. 2016. Disponível em: <https://www.rosanapaulino.com.br/blank-5>. Acesso 10 jun. 2024.

PAULINO, Rosana. **As filhas de Eva**. 2014. Gravura em tecido. Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires – MALBA, Buenos Aires.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, globalización y democracia. **Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León**, v. 4, n 7 e 8, set./abr., 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO: Buenos Aires, Argentina, 2005. P.107-130.

RAMOS, Marise. Prefácio. In: LIMA NETO, A. A. et al. **Sexo, sexualidade e gênero na educação profissional no Brasil e na França**: estudos exploratórios. Natal e Paris: IFRN e L'Harmattan, 2021. p. 12-16. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2053>. Acesso em: 18 out. 2022.

RAMOS. Thays Anyelle Macedo da Silva. **Corpos do afeto**: ensaio sobre dança, estesiologia e educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é**: lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

SAMPAIO, Ana Kamily de Souza. “ **Espelho, espelho meu**” : um olhar sobre as práticas pedagógicas de educação física a partir da imagem corporal de estudantes do ensino médio

integrado. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2021. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2127>. Acesso em: 31 out. 2022.

SANTOS JÚNIOR, Antônio Leoni. **Diversidade de gênero no curso do técnico de médio em programação de jogos digitais**: a ótica dos docentes e discentes do Campus Ceará-Mirim. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2021. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/13293/2021_Antonio_Leoni_dos_Santos_Junior_22XQqrz.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAUERESSIG, Gislaine Gabriele; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. Mulheres na Educação Profissional e Tecnológica: violências de gênero e suas (re)configurações em uma racionalidade neoliberal associada ao conservadorismo fascista. **Educação**, Santa Maria, v. 49, p. 1-26, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644468759>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SAUERESSIG, Gislaine Gabriele; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. Trajetórias juvenis e violências de gênero: um olhar sobre jovens-alunas e suas experiências no ambiente escolar e acadêmico. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.111235. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111235>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Educação, Trabalho e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SILVA, Denise Ferreira da. **A dívida impagável**: uma crítica feminista, racial e anticolonial do capitalismo. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2022.

SILVA, Ângela Maria Pereira; GUIZZO, Bianca Salazar. Representações da violência de gênero e sexuais a partir da narrativa de jovens estudantes do ensino médio. In.: SILVA, Iolete Ribeiro da.; NEVES, André Luiz Machado das.; CALEGARE, Fernanda Priscila Pereira. **Gênero, sexualidade e trajetórias de escolarização**. Salvador: Editora Devires, 2022.

SILVA, Adriana Beserra; OLIVEIRA, Keyla Cristina Nunes de. Mulheres vítimas de violência doméstica atendidas pelo Programa Mulheres Mil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Codó. **REVES - Revista Relações Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 416–428, 2018. DOI: 10.18540/revesv1liss3pp0416-0428. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3162>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SOUZA, Larissa Maia de. **Formar para o cuidado**: a formação humana integral das mulheres no curso técnico em enfermagem da Escola de Saúde da UFRN. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2021. Disponível em: <https://bityli.com/pIQnJyIz>. Acesso em: 31 out. 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, 4., 2005, Lajeado. **Anais [...]**. Lajeado: UNIVATES, 2005. v. 1. p. 1-7.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TORRES, Gwan Silvestre Arruda. **Raça e Saúde**: o discurso médico no diagnóstico da população negra. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

TRUTH, Sojourner. E eu não sou uma mulher?. **Peita (.)**, 1851. Disponível em: <https://peita.me/blogs/putablog/e-eu-nao-sou-uma-mulher-por-sojourner-truth>. Acesso em: 04 jun. 2024.

VALADA, Walter. **Zumbi dos Palmares**: por uma educação antirracista. Ponta Grossa: Monstro dos Mares, 2020.

VEIGA, Ilma Passos A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VIANA, Ana Claudia Albano. **A obra coreográfica como experiência poética e educativa**: uma abordagem fenomenológica. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

APÊNDICE A – DICIONÁRIO DO BANCO DE DADOS

Parte I: Dados gerais sobre os servidores

1. Qual é o seu cargo no IFRN?

Técnico administrativo: 0

Docente: 1

2. Você exerce outra função de apoio ou gestão no IFRN, se sim, poderia nomear e descrever sua função?

Não: 0

Sim: 1

3. Como você se identifica quanto ao seu sexo?

Mulher: 1

Homem: 2

4. Como você se identifica quanto à identidade de gênero?

Outro: 0

Cisgênero: 1

5. Qual é a sua titulação mais alta?

Ensino médio: 1

Pós-graduação lato sensu: 2

Mestrado: 3

Doutorado: 4

Superior completo: 5

6. Qual é o seu campus de exercício?

Reitoria: 1

João Câmara: 2

Apodi: 3

Currais Novos: 4

Parelhas: 5

Natal - Central: 6

Natal – Centro Histórico: 7

Ceará-Mirim: 8

Natal - Zona Leste (EaD): 9

Macau: 10

Ipanguaçu: 11

Natal Zona Norte: 12

São Paulo do Potengi: 13

Pau dos Ferros: 14

Lajes: 15

Santa Cruz: 16

São Gonçalo do Amarante: 17

Mossoró: 18

7. Você já participou de algum coletivo, espaço de apoio, observatório, núcleo dentre outros espaços no IFRN que trabalhasse com as temáticas de combate à violência de

gênero contra mulheres?

Não: 1

Sim: 2

8. Nesse espaço haviam ações específicas para as mulheres negras?

Não: 1

Sim: 2

**Parte II: Dados sobre os grupos que trabalham com a temática da violência de gênero
contra mulheres negras**

1. Que espaço foi esse? Coloque o nome por extenso, a sigla, campus de desenvolvimento das atividade e informe se ele ainda existe.

Não participou: 0

Observatório da Diversidade: 1

NEABI: 2

GPMEL: 3

Coletivo de Mulheres em Nova Cruz: 4

NEGêDI: 5

Espaço de mobilização dentro do campus: 6

Mulheres mil: 7

2. Qual foi sua função nesse grupo?

Membro participativo: 1

Expectador: 2

Coordenação: 3

APÊNDICE B – FICHA DE APRECIÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CURSO DE DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ROTEIRO DE APRECIÇÃO DO CURTA-METRAGEM GRAVETOS

1. FICHA TÉCNICA	
Nome do curta	Gravetos
Ano e país de produção	2022/Natal-RN/Brasil
Roteiro/Direção	Suély Souza e Helena Capistrano
Edição	Helena Capistrano e Buca Dantas
Duração	10 min
Idioma	Português
Coreógrafos	Ana Cláudia Viana e Rozeane Oliveira
Grupo produtor	Observatório da Diversidade
Atores	Alicya Cabral e Anderson Caio
Trilha Sonora	Valdier Ribeiro
Leitura dramática	Maria Eduarda Leal
Poesia	Iara Carvalho
Suporte	Vídeo divulgado no YouTube do Observatório da Diversidade https://www.youtube.com/watch?v=VIM_OkFPeRw&t=1s

2. ANÁLISE TÉCNICA E ESTÉTICA
Argumento: a produção é fruto do projeto de pesquisa <i>Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional e Tecnológica: cenários epistemológicos e subjetivos</i>. O curta foi encenado por atores, mas as falas foram extraídas de depoimentos reais de mulheres que sofreram violência e da comunidade LGBTQIA+ do IFRN, IFPA e IFPE. Além disso, também conta com a atuação e dança feitas por Ana Cláudia Viana e Rozeane Oliveira e poesia de Iara Carvalho. A partir desse produto artístico se torna possível extrair histórias de vida, poesia, música e dança, o que nos induz a um compilado de sensibilidades e nos possibilita a aproximação da arte com as investigações acadêmicas.
Cenário/iluminação: o curta-metragem é composto por dois cenários. Uma sala em branco que está sendo reformado, com uma maca médica ao centro e no lado esquerdo, no chão há uma quadro quebrado, duas bailarinas dançam nesse espaço. Vale salientar que essa sala está situada no campus Natal-Central do IFRN. O espaço é a sala em que a atriz que interpreta a estudante Larissa grava as suas cenas. Nas cenas observamos apenas um fundo branco.
Figurino: o figurino das bailarinas é composto por vestidos, uma veste-se com vestido lilás e outra roxo. Além disso, uma das estudantes veste uma camisa da banda Red Hot Chili Peppers.
Trilha sonora/sonorização: toque delicado de música, narração, discurso da atriz e vozes recitando poema.
Fotografia e câmera: durante a análise foi possível identificar plano geral, conjunto, médio e primeiro plano. No que diz respeito ao ângulo, particularmente sobre sua altura foram notados os ângulos normais. Analisando os lados de posição do ângulo reconhecemos o frontal.

3. CATEGORIAS DE ANÁLISE
Corpo e interseccionalidade: entendemos a interseccionalidade segundo os trabalhos de Collins (2019), Collins e Bilge (2019) e Collins (2022). Nesse sentido, a tomamos enquanto

paradigma de pesquisa e emprego os seguintes construtos centrais para guiar a investigação: relacionalidade, desigualdade social, contexto social, poder, complexidade e justiça social. Além disso, buscamos analisar as intersecções dos marcadores sociais de classe, gênero, raça e orientação social ao longo da pesquisa.

Corpo e práticas pedagógicas: tomamos o conceito de práticas pedagógicas sob a perspectiva de Franco (2016, p. 536), algum ato se configurará como prática pedagógica quando: [...] incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. A mesma linha de pensamento é seguida por Araújo (2014), que pensa as práticas pedagógicas como práticas intencionais de ensinar e de aprender. Ainda é possível ressaltar que não entendemos práticas pedagógicas como algo limitado ao que é visível, por exemplo, através de um roteiro didático, ou aula, mas ao que está fora da sala de aula e até mesmo da escola. Sendo assim, compartilhando do pensamento de Franco (2016, p. 541), a prática pedagógica é algo que se organizaria em torno de uma intencionalidade “para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”.

Corpo e violência de gênero: com essa relação buscaremos fazer conexões entre as cenas ligadas a violência de gênero e os corpos dos bailarinos. Notamos que as dores reveladas ao longo do espetáculo emergem de situações de violência vivenciadas ao longo de suas vidas. Trabalharemos a violência na perspectiva do gênero, tomando como referência os estudos da materialista feminista Heleieth Saffioti (2015), que conceitua a violência como um problema social atravessado pelos estudos de gênero, heteronormatividade, raça/etnia, classe social entre outros.

4. POÉTICAS DE ANÁLISE

Poéticas dos corpos que dançam: nesse tópico retratamos os fluxos (tensão, espaço, tempo), os movimentos e gestos realizados pelas bailarinas.

Poéticas dos corpos que discursam: nesse tópico transcrevemos os discursos da personagem Larissa.

Poéticas dos corpos que recitam: no tópico transcrevemos o poema Sondagem de Iara Carvalho e o trecho o texto de Clarice Lispector.

Poéticas da câmera: durante a apreciação identificamos os seguintes planos: geral, conjunto, médio e primeiro plano. No que diz respeito ao ângulo, particularmente sobre sua altura foram notados os ângulos normais. Analisando os lados de posição do ângulo reconhecemos o frontal.

Poéticas musicais: no tópico descrevemos a parte musical do curta.

As estesias que me afloram: nesse tópico descrevemos as sensações que a cena analisa nos aflora, assim nossas interpretações e possíveis ideias de conexão com a tese.

5. VISIBILIDADE DAS POÉTICAS

5.1. Corpo e interseccionalidade:

Figura 1 – Um corpo interseccionado.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Poéticas da câmera: em primeiro plano e em posição de ângulo frontal a câmera enquadra a imagem de Larissa, uma jovem negra de cabelos cacheados pretos e longos que veste a camisa da banda *Red Hot Chili Peppers*.

Poéticas dos corpos que discursam:

Meu nome é Larissa, eu tenho 20 anos e eu curso eventos no IFRN.

As estesias que me afluam: o corpo de Larissa revela interseccionalidade, ela é uma mulher negra, que por essas características carrega dois marcadores sociais, posteriormente descobrimos que seu corpo também carrega outro marcador, a sexualidade, tendo em vista que ao longo do curta ela revelar ser lésbica.

Sequência 1 – Figuras de 2 a 4: A dor da violência interseccionada.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Poéticas da câmera: enquanto Larissa narra suas vivências a câmera mostra a dança das duas bailarinas.

Poéticas dos corpos que discursam:

Para mim que sou mulher, que sou negra e que sou lésbica. É como se todo mundo tivesse uma camada protetora e a minha foi tirada três vezes mais. Tenho medo de não conseguir ser bem sucedida academicamente, profissionalmente, porque as pessoas enxergam muito dessas coisas como limitações ainda.

As estesias que me afluam: o corpo de Larissa é a prova de que a interseccionalidade existe nos espaços escolas. É um corpo que carrega sofrimentos cruzados. Na cena, é seu discurso que mais nos chama atenção, ela expressa essa dor da violência interseccionada e se despe de sua proteção, demonstrando que seu corpo está três vezes mais vulnerável, tendo em vista que falta três camadas protetoras, por ela ser mulher, negra e lésbica. Ao mesmo tempo ela expõem seus medos, o medo de não ser bem-sucedida academicamente e profissionalmente.

5. VISIBILIDADE DAS POÉTICAS

5.2. Corpo e práticas pedagógicas:

Sequência 2 – Figuras 5 e 6: Gravetos.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Poéticas da câmera: em primeiro plano e em posição de ângulo frontal a câmera enquadra uma mão jovem que escreve o nome “Gravetos” com pedaço de carvão em uma parede de aspecto gasto.

Poéticas musicais: toque musical leve.

As estesias que me afluam: A superfície de escrita é uma parede que representa suporte físico que usualmente não é utilizado para a escrita, ou seja, o ato de escrever na parede representa uma quebra do padrão e ato de resistência, subversão e de afirmação. Produzindo uma narrativa de que os mais vulneráveis devem ser vistos e suas histórias precisam ser escritas, mesmo que em uma parede cuja superfície está marcada pelo desgaste do tempo, tendo em vista que mesmo na cor branca ela apresenta traços de desgaste e necessidade de manutenção da pintura. Ao mesmo tempo, o ato de escrever em uma parede representa um processo de registro, de deixar a marca da jovem em algum lugar, é algo íntimo, mas público, expressa uma necessidade de comunicação, pois deixa uma marca que pode ser vista posteriormente, fortalecendo a memória da história de quem escreve.

A palavra “Gravetos” também é algo que nos chama atenção, sendo algo que remete à natureza e ao mesmo tempo a fragilidade e ao final do ciclo da vida de uma planta. Os gravetos são pequenos pedaços secos e finos de madeira que caem das árvores e demonstram fraqueza e leveza, seria algo quebrado, fora da árvore, mas ao mesmo tempo pertencente a ela. E mesmo estando quebrados os gravetos apresentam importância para a conjuntura do ecossistema, pois podem proteger as raízes das árvores. Além disso, são uma fonte de energia renovável, pois facilmente se acende uma fogueira com os gravetos, tendo em vista que eles queimam rapidamente e ajudam a acender pedaços grande de madeira.

As estesias que me afluam em torno dessa cena estão ligadas aos momentos de violência. Os corpos que sofrem violência apresentam uma vulnerabilidade, uma fragilidade, mas ao mesmo tempo, assim como os gravetos, esse corpos tem uma força simbólica. Considerando que os gravetos são reutilizados para criar algo novo, para proteger o solo ou criar o fogo, o que representa a força humana de se reerguer e transformar um momento de dor e violência em força e ação.

Além disso, os gravetos são objetos que se rompem das árvores, quando uma mulher sofre violência existe um rompimento em sua história de vida, que fica eternamente marcada por aquele momento de dor.

Sendo assim, corpos de mulheres que sofrem violência e gravetos podem ser frágeis, demonstram rompimentos, mas eles têm o poder de reacender a vida e de transformar com o tempo.

Figura 7: Um espaço em branco de cura e confronto.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Poéticas da câmera: em um plano de conjunto em ângulo visual mais aberto a câmera revela a figura humana das duas bailarinas, mas no centro enxergamos com clareza a imagem da mulher de lilás que faz o movimento de subir na maca. A câmera também revela o cenário da dança, um espaço em branco que está sendo reformado, com uma maca médica ao centro e no lado esquerdo, no chão há um quadro quebrado.

Estesias que me afloram: na cena o que mais me chama atenção é o espaço ocupado pelas bailarinas. Uma sala branca, inacabada, em reforma. Esse espaço fechado dá uma sensação de confinamento, onde os corpos das bailarinas dançam em busca de saída, equilíbrio ou conexão. Mas ao mesmo tempo a dança realizada nesse espaço reflete as histórias de dores e violências sofridas pelas bailarinas. O espaço em branco, com uma maca no centro nos faz lembrar um ambiente hospitalar, o que dialoga com o poema e com o cenário histórico³⁰ vivido durante a construção do curta-metragem. Além disso, a maca é vista como um objeto de vulnerabilidade, no qual nosso corpo está vulnerável ao olhar de um médico e será examinado em busca de encontrar doenças ou problemas. Ao mesmo tempo em que as bailarinas confrontam suas dores elas parecem passar por um processo de cura nesse ambiente de alusão hospitalar.

Sequência 3 – Figuras de 8 a 10: Uma entrada de ancoragem e voo sob uma superfície de vulnerabilidade



Fonte: *Gravetos* (2022).

Poéticas da câmera:

Figura 8: em um plano de conjunto e em ângulo visual mais aberto a câmera revela o corpo da bailarina Rozeana que entra em cena e se inclina sobre a maca. Ela tateia o objeto como se estivesse o conhecendo, o explorando para posteriormente realizar novos movimentos.

Figura 9: Rozeane apoia suas mãos e joelhos sobre a maca e projeta seu corpo para frente, erguendo a cabeça para o teto. Ela ancora seu corpo na maca em posição de firmeza.

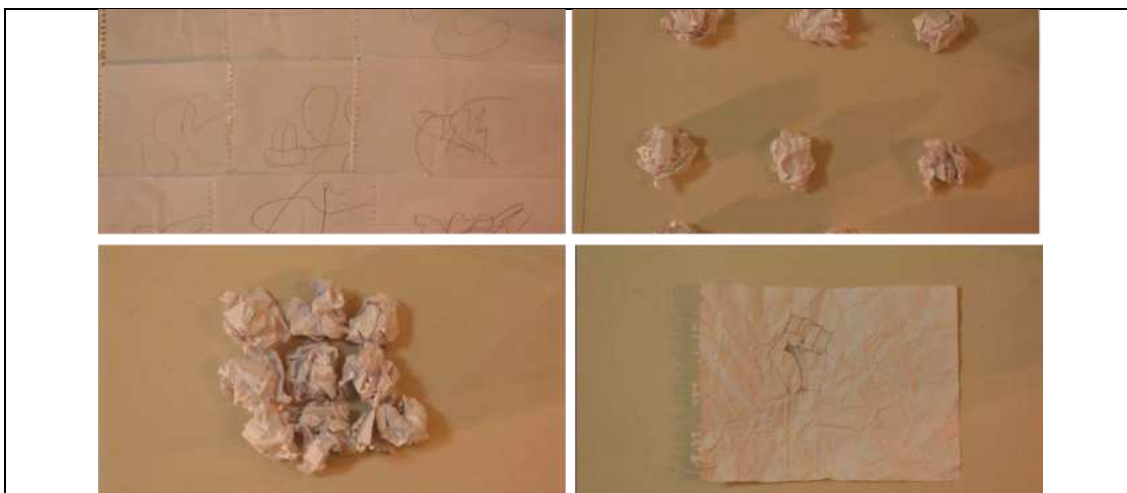
Figura 10: Rozeane ergue os braços para cima e realiza um movimento que nos faz lembrar abertura, entrega e libertação ao mesmo tempo que nos lembra superação e esperança.

Poéticas dos corpos que dançam: os movimentos das bailarinas estão concentrados na proximidade com a maca. Elas estão em um espaço pequeno, o que limita o movimento de seus corpos. Olhando de forma atenta para Rozeane é possível perceber que seus fluxos e gestos se alternam entre gestos de contração em uma posição de curvatura e de expansão quando ela ergue os braços, indo de uma entrada de tensão para libertação.

Estesias que me afloram: a maca pode representar um objeto de vulnerabilidade, mas a bailarina dança sobre esse objeto, o que nos lembra o sentido de resistência, superação e libertação. Ela desafia o objeto que pode ser lido como elemento de violência. Os movimentos realizados por Rozeane também nos lembram outras coisas, o inclinar o corpo, projetar o tronco e erguer a cabeça transmite uma sensação de que ela está indo em direção a algo, elas que avança e explorar aquele espaço, quando ela projeta os braços para cima acaba rompendo os seus limites.

Sequência 4 – Figuras de 11 a 14: Desenhando a resistência.

³⁰ O curta foi produzido no período em que uma notícia sobre um médico anestesiologista acusado de estuprar uma mulher durante o parto ganhou destaque.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Poética da câmera:

Figura 11: em plano detalhe a câmera mostra rabiscos em papel que retratam o registro das experiências de violência

Figura 12: ainda em plano detalhe esse desenho são amassados e separados na mesma ordem

Figura 13: em mesmo plano os papéis amassados são unidos

Figura 14: logo em seguida uma folha é aberta e o desenho que representa a resistência é mostrado.

As estesias que me afluam: os papéis que representam as experiências de violência são amassados e se transformam em um desenho de resistência, luta e força.

Figura 15: Por práticas pedagógicas desobedientes



Fonte: *Gravetos* (2022).

Poéticas da câmera: Em plano médio a câmera enquadra a figura da bailarina Ana Cláudia que realiza o movimento de passar por baixo da maca. Ela se curva e seu corpo se adapta a um espaço restrito e improvável.

Poéticas dos corpos que dançam: percebemos o movimento tensionado de erguer o corpo por baixo da maca, além da adaptação do corpo em um espaço limitado e a lentidão do corpo realizando o movimento.

Estesias que me afluam: a maca representa um objeto de vulnerabilidade, associado a exposição do corpo feminino que se deita para ser examinado, o ato de passar por baixo do objeto pode passar duas ideias contrárias, a de submissão e a de subversão. Para a presente análise abraçamos a ideia de subversão, pois a bailarina realiza um ato que não é padrão, o dança por baixo da maca. Ao mesmo tempo em que sinto desconforto vendo a cena, pois percebo a maca como um objeto limitador, também tenho a sensação de que aquele movimento é transformador, subversivo e demonstra a desobediência de não seguir o padrão imposto pela lógica social.

Figura 16: Por práticas pedagógicas que floresçam.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Poéticas da câmera: Em plano detalha somos levados a ver a imagem de flores vermelhas que parecem se abrir.

Poéticas dos corpos que recitam:

Me senti então como se fosse um tigre com flecha mortal cravada na carne e que estivesse rondando devagar as pessoas medrosas para descobrir quem teria coragem de se aproximar e de tirar a dor. Então tem a pessoa que sabe que tigre ferido é apenas tão perigoso como criança. E se aproximando da fera, sem medo de tocá-la, arranca a flecha fincada.

Estesias que me afluam: no final do vídeo as imagens de flores vermelhas se abrindo nos passam a ideia de florescimento, renascimento e superação. Retratando o florescimento após um período de dor e violência. A cor vermelha dialoga com o trecho do texto que narra um tigre sendo ferido por flecha mortal. O vermelho é visto como o sangue derramado pela violência que deixa feridas emocionais e físicas nas vítimas. Além disso, o desabrochar das flores pode ser visto como uma possibilidade de esperança para o futuro, ou seja, um corpo que sofre a dor da violência pode viver uma momento de cura, crescimento e beleza, pode florescer novamente. Isso nos faz lembrar sobre os corpos das estudantes que passam por violência de gênero, ao entrar em contato com os grupos esses corpos podem florescer e transformar a dor em potência.

Sequência 5 – Figuras de 17 a 19: Tatear e dar-se conta da realidade.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Poéticas da câmera:

Figura 17: Ana Cláudia tateia a maca com movimentos rápidos como se tentasse conhecer e entender aquele objeto

Figura 18: A bailarina dar-se conta do que significa o objeto, ela o entende. Ela direciona as mãos para o rosto e projeta uma feição de surpresa e medo. Sua reação emocional sugere que tatear o objeto evoca memórias sensíveis, como memórias relacionadas a violência.

Figura 19: Ana Cláudia volta a tatear o objeto, mas agora realiza movimentos mais lentos e abertos com as mãos.

Poéticas dos corpos que dançam: concentramos nosso olhar no movimento das mãos de Ana Cláudia, na primeira cena ela realiza movimentos com as mãos mais rápidos, posteriormente posiciona as mãos no rosto e logo em seguida direciona as mãos na maca de forma mais lenta

Poéticas dos corpos que discursam: enquanto as bailarinas dançam a voz de Larissa fica em segundo plano: Eu não vejo dessa forma. Tento não me deixar ser influenciada por essa visão negativa. Sabe? Gosto de pensar como características de resistência, porque o amor é isso!

Estesias que me afluam: ao passa a mão sobre a maca entendemos que a bailarina reconhece aquele objeto que em outro momento pode ter causado dor e vulnerabilidade em sua história. Interpretamos seus movimentos como gestos de exploração, reconhecimento, confronto, ela dar-se conta do que viveu no passado a partir do toque daquele objeto. Aquele objeto é carregado de significados históricos, sociais e corporais. Esse movimento nos faz pensar nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos grupos estudados. Os grupos tateiam a violência, reconhecem sua existência e produzem maneiras de enfrentá-las ao encarando de frente.

Figura 20: Rabiscos de dores



Fonte: *Gravetos* (2022).

Poéticas da câmera: em um plano de conjunto e em ângulo visual mais aberto Ana Cláudia registra as suas dores nas paredes com um pedaço de carvão.

Poéticas dos corpos que dançam: O gesto de riscar são feitos em uma alternância entre lentidão e rapidez. Parece que registrar aquelas dores não é algo fácil. O movimento de registrar parece tensionado, esforçado e pesado.

Poéticas dos corpos que discursam: Porque o amor é isso! É você resistir enquanto tá todo mundo tá apontando o dedo para você e para pessoa que você ama simplesmente porque você ama aquela pessoa. E eu não acho que devia ser assim, mas infelizmente é como acontece a gente vive em um país muito perigoso para pessoas como eu e todo dia é um novo desafio. Todo dia é uma luta.

As estesias que me afluam: ao riscar a parede parece que a bailarina eterniza as marcas invisíveis das violências que seu corpo experienciou ao longo da vida. Ela eterniza e externaliza a dor em algo visível e palpável. E transforma aquele espaço em testemunha e memória das violências sofridas. Além disso, a parede é uma superfície que usualmente não foi feita para riscar, mas subversivamente as bailarinas riscam aquele espaço como um ato de resistência. O ato de riscar é uma extensão de dor e da resistência das bailarinas, onde ela demonstra que muito além de ser um recipiente de dor, o seu corpo também é um instrumento de registro e transformação. A cena causa inquietação, desconforto e dor. Também é importante lembrar que as bailarinas dançam suas dores e rabiscam as paredes de um espaço escolar.

Sequência 6 – Figuras 21 a 23: Apoio mútuo.

Fonte: *Gravetos* (2022).**Poéticas da câmera:**

Figura 21: em plano geral com ângulo aberto a câmera revela os corpos das bailarinas, ambas estão em pé e unidas. As paredes do espaço estão rabiscadas.

Figura 22: em plano médio a câmera revela outros movimentos das bailarinas, elas estão unidas de costas e realizam um movimento de abaixar-se.

Figura 23: em plano geral a câmera mostra as duas bailarinas sentadas no chão e de costas uma para a outra.

Poéticas dos corpos que dançam: a inclinação dos corpos das bailarinas sugere um gesto de cansaço, elas estão exaltadas e se apoiam. Nesse momento é como se a gravidade emocional puxasse seus corpos para o chão, o peso de dançar a violência e estar naquele espaço cansou os seus corpos. Os braços relaxados podem sugerir uma posição de cansaço. Além disso, o seu movimento de baixar e sentar-se no chão ocorre lentamente reforçando a sensação de cansaço. Mesmo de costas, percebemos que a posição de seus corpos simboliza apoio mútuo, confiança, elas estão se protegendo e confiam uma na outra, oferecendo suporte e indicando força e união mesmo na fragilidade e cansaço.

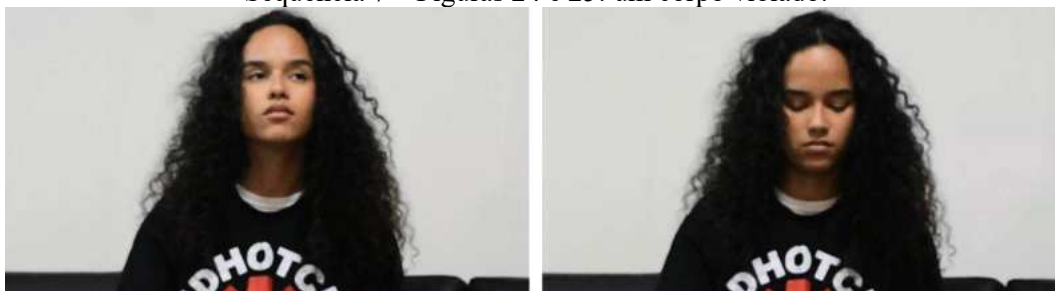
Poéticas musicais: silêncio

As estesias que me afloram: as cenas afloram sentimentos de empatia, enxergamos o cansaço daquelas mulheres que dançaram suas dores e deixam marcas de suas experiências escritas nas paredes. Ao mesmo tempo em que somos convidados a pensar sobre sororidade, apoio mútuo e na construção de práticas pedagógicas que acolham mulheres negras vítimas de violência.

5. VISIBILIDADE DAS POÉTICAS

5.3. Corpo e violência de gênero:

Sequência 7 – Figuras 24 e 25: um corpo violado.

Fonte: *Gravetos* (2022).

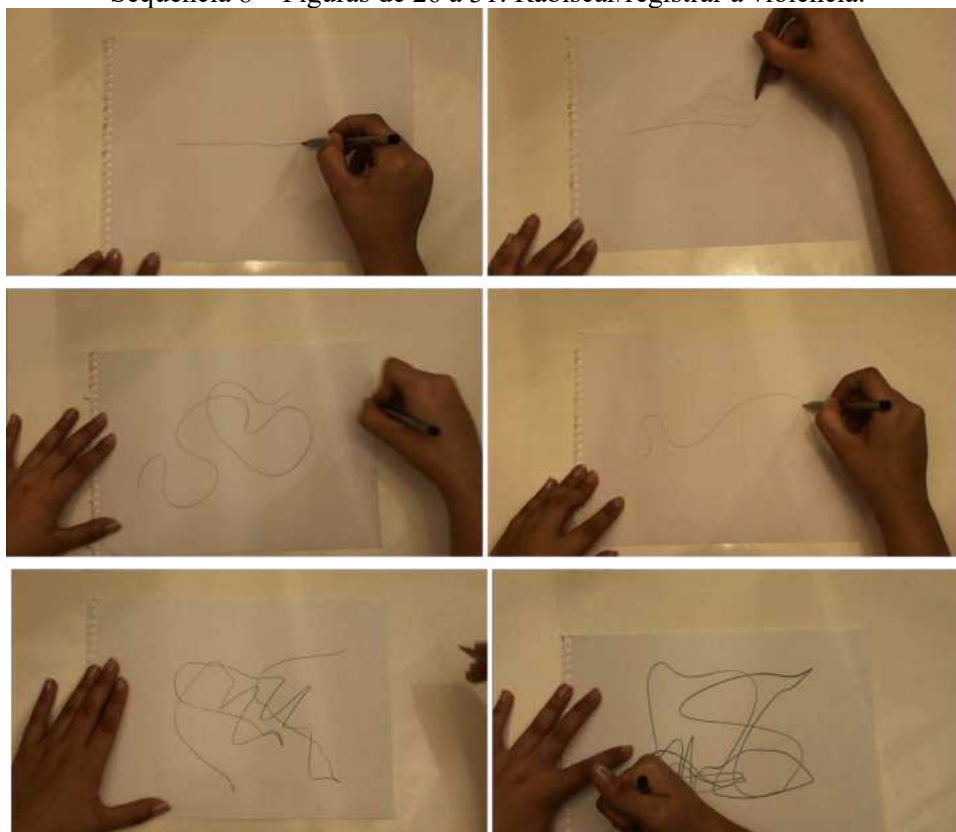
Poética da câmera: em primeiro plano e em posição de ângulo frontal a câmera enquadra a imagem de Larissa, um jovem negra de cabelos cacheados pretos e longos que veste a camisa da banda Red Hot Chili Peppers. Seu olhar é sempre triste, a expressão corporal apresenta um peso que retrata a dor dos relatos de violência que o seu corpo carrega.

Poéticas dos corpos que discursam:

Na minha família, eu acho que nunca sofri nenhuma violência assim muito expressiva. Se é que eu posso falar assim. Sempre tem aquela coisa, né? Que dizem que a sua mãe vai desconfiar porque sempre tem um jeitinho de ser. Sempre desconfiaram que eu gostava de meninas porque eu ficava fazendo comentários com qualquer mulher que aparecesse na televisão sempre elogiava as mulheres que achava bonito.

As estesias que me afloram: o discurso da jovem nos chama atenção, ela nega ter sofrido uma violência expressiva na família, mas logo em seguida apresenta uma situação. O peso do seu olhar e da leitura corporal nos faz pensar como esse corpo já sofreu com as situações de violência.

Sequência 8 – Figuras de 26 a 31: Rabiscar/registrar a violência.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Poética da câmera: em plano detalhe a câmera revela mãos jovens que fazem rabiscos em papéis.

Poética do corpo que desenha: as mãos que desenhavam apresentam movimentos iniciais suaves e lineares, o que pode sugerir uma tentativa de conter o registro sobre as vivências relacionadas a violência, ou simplesmente expressar o tipo de violência vivido. Com o decorrer das cenas os traços são mais enérgicos, transmitem um sentimento de força, raiva, frustração, angústia, ansiedade que vai sendo explodida pela ponta do lápis. Todo o sentimento antes contido é exposto. E os rabiscos caóticos parecem um descarregamento de emoções que foram reprimidas

Poéticas dos corpos que discursam:

Enfim nunca sofri nada muito simbólico. A não ser por um dia que uma tia minha que é super religiosa. A minha família é toda muito religiosa, mas essa tia chegou na minha casa dizendo que precisava fazer uma oração por mim para tirar um espírito maligno algo do tipo e ela

colocou a mão na minha cabeça e passou uns 15 minutos falando um monte de coisa. E no final ela perguntou “E aí você se sente melhor agora?” Eu falei que não. Que estava com dor de cabeça porque ela tinha me apertado com muita força. Felizmente nunca passei por nada. Como sei lá, ser expulsa de casa ou agressão física. Mas eu sei que acontece com muita gente.

As estesias que me afluam: enxergamos o papel como espaço seguro para demonstrar sentimentos e histórias difíceis de serem verbalizadas. Além disso, a transição entre movimentos suaves e calmo para movimento fortes e rápidos geram uma sensação de caos e impacto emocional, ao assistir a cena uma tensão é sentida em nosso corpo e somos levados a perceber o peso das histórias de violência que são retratadas por rabiscos em papéis. Sentimos ansiedade por ver os movimentos desordenados e isso nos causa inquietação e desconforto.

Sequência 9 – Figuras de 32 a 34: Por práticas pedagógicas que reescrevam narrativas violentas.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Poética da câmera:

Figura 32: em plano detalhe a câmera mostra a imagem de uma papel amassado.

Figura 33: em seguida o papel vai sendo desamassado e mostra a imagem retirada do site G1.

Figura 34: em mesmo plano a imagem é mostrada com alterações realizadas manualmente por um caneta.

Poéticas dos corpos que discursam:

Larissa: Tantos casos que a gente ouve falar, que a gente presencia de violência contra mulher e ainda mais contra pessoas LGBTQ... É muito assustador!

As estesias que me afluam: o papel amassado expressa o desprezo e a constante tentativa de silenciar as narrativas vividas pelas mulheres trans. A violência vivida por essa mulher é simbolicamente amassada e ignorada. Mas na imagem seguinte, quando algumas palavras são modificadas por uma caneta interpretamos como uma tentativa de reescrever a história da mulher trans que não mais é encontrada morta, mas se divertindo e bebendo em sua casa. A sequência pode ser enquadrada na categoria violência ou práticas pedagógicas, tendo em vista que alude a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que reescrevam as narrativas de violência.

Figura 35: O cansaço da violência.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Poética da câmera: em plano geral com ângulo aberto a câmera revela o corpo de Ana Cláudia sentada no chão e encostada na parede. Rozeane continua a fazer sua dança passando por baixo da maca.

Poéticas dos corpos que discursam: As vezes cansa, eu não vou mentir, às vezes falta forças para continuar resistindo, mas é justamente esse amor, justamente as pessoas a quem eu amo, as pessoas que eu sei que me amam que dá sentido para continuar aqui.

As estesias que me afluam: As bailarinas estão exaltadas, sujas e cansadas de tanto lutar para deixar suas marcas/registros nas paredes.

Sequência 10 – Figuras de 36 a 39: Agonia.



Fonte: *Gravetos* (2022).

Poética da câmera:

Figura 36: em plano médio Ana Cláudia está sentada na maca, as pontas dos seus pés tocam o chão e seu braço está tensionado de modo que as mãos tocam a maca.

Figura 37: Em plano médio a bailarina retrai seu corpo, subindo suas pernas e braços para cima

Figura 38: em plano médio as pontas dos pés da bailarina voltam a tocar o chão, seus braços estão retraídos em direção a cabeça.

Figura 39: em mesmo plano a bailarina contrai a pernas e braços.

Poéticas dos corpos que dançam: os movimentos da bailarina se alternam em momentos de retração e extensão e demonstram uma tensão, há um misto de tempo entre gestos mais lentos, detalhados e mais rápidos.

Poéticas dos corpos que recitam:

É dia de caça aos gatos

entre paredes
hospitalares.

A moça magricela
cata plantas e desenha
com gravetos na areia
o mapa obscuro
de sua busca implacável.

Por trás dela,
Silenciosamente,
um doutor imóvel
e muito limpo pausa
suas mãos imensas
sobre os ombros de graveto
da moça.

Ela se levanta
impregnada
com o dorso cheio de mágoa
e um olhar felino
diante do algoz
(Iara Carvalho – Sondagem)

As estésias que me afluam: a bailarina parece sofrer uma luta interna, passando por um momento de agonia. Sua dança inquieta e nos dá a sensação de agonia.

Documento Digitalizado Restrito

Tese

Assunto: Tese
Assinado por: Josias Oliveira
Tipo do Documento: Documento Informativo
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Restrito
Hipótese Legal: Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:
■ **Josias Nonato de Oliveira, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 31/03/2026 17:00:20.

Este documento foi armazenado no SUAP em 31/03/2026. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 2539708
Código de Autenticação: b387f12a96

